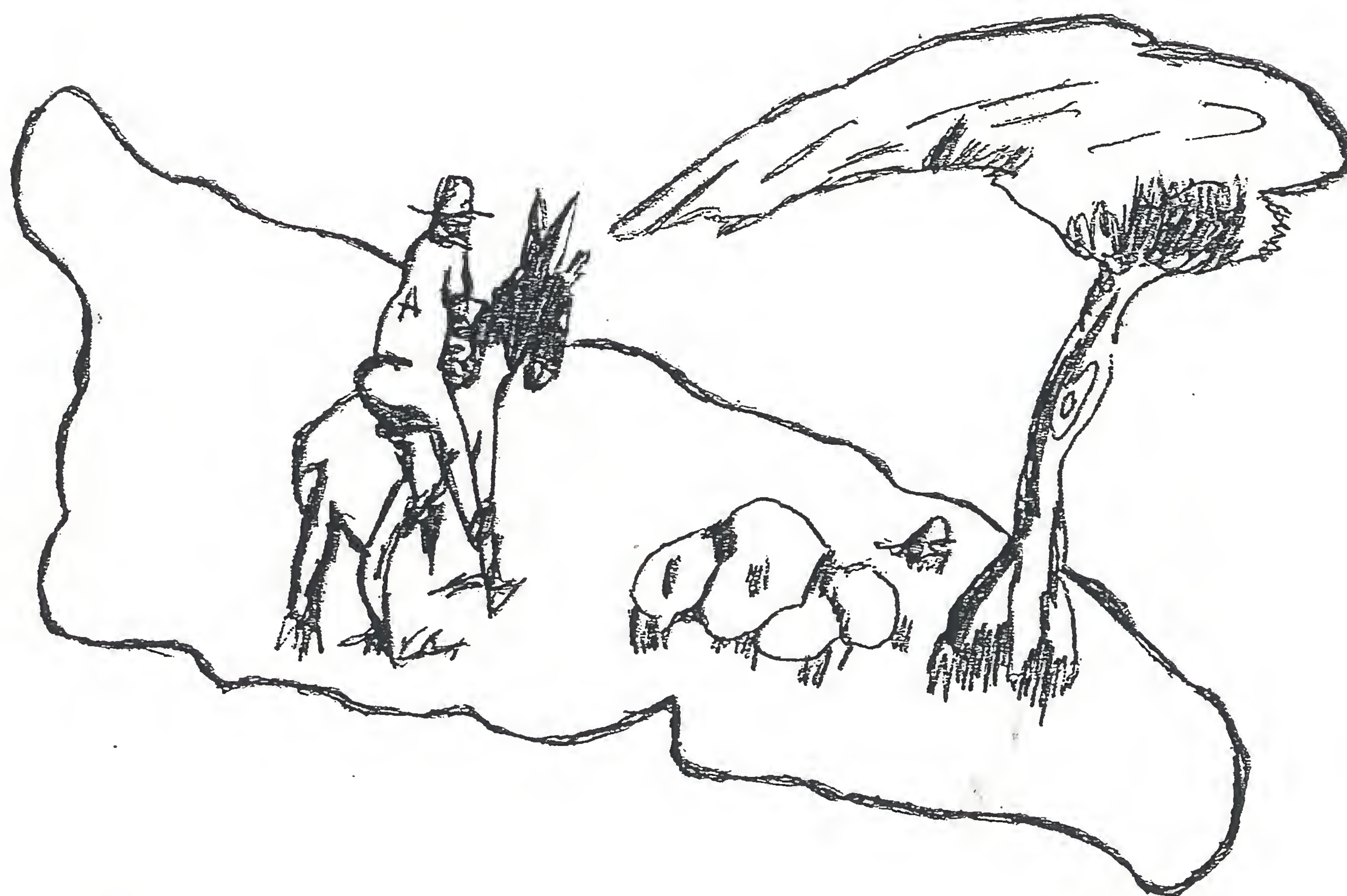
EEN SOCIOLOGISCHE ANALYSE VAN DE REPRODUCTIE VAN MAATSCHAPPELIJKE ONGELIJKHEID OP ARUBA

Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van de maatschappelijke ongelijkheid



Doctoraalscriptie

F.P. Geerman

Leiden, Mei 1982



ÉEN SOCIOLOGISCHE ANALYSE VAN DE REPRODUCTIE VAN MAATSCHAPPELIJKE ONGELIJKHEID OP ARUBA

Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van de maatschappelijke ongelijkheid

Doctoraalscriptie

F.P. Geerman

Leiden, Mei 1982

Inhoudsopgave

Voorwoord

Dit werkstuk is geschreven in het kader van mijn doctoraalstudie Sociologie der Niet Westerse Volkeren.
Hoewel ik altijd van plan was om mijn doctoraalscriptie te schrijven over het onderwijs op de Antillen, bleek de afbakening van het onderwerp een probleem. Een reden hiervoor was dat ik de voorwaarde stelde dat het onderwerp relevant zou moeten zijn voor de onderwijspraktijk op de Antillen en dat het tevens zou moeten dienen als voorbereiding op een toekomstige werksituatie aldaar.
Aanvankelijk wilde ik ingaan op wát 'Antillianisering' van het onderwijs concreet inhoudt, door na te gaan wát voor mogelijkheden vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer hiervoor bieden. Al gauw bleek dat voor geschiedenis een goede analyse gemaakt is door Donk (zie Skol & komunidat, nov., dec., 1977 en jan., maart 1978), maar bovendien stootte ik op het probleem wát 'Antilliaanse cultuur' inhoudt. Een term die ik in de literatuur vaak tegenkwam, maar zonder specificatie van de inhoud ervan. Dit probleem was voor mij te complex om binnen het kader van een scriptie uit te werken.
Een tweede onderwerp over systeembenadering van de besluitvormingsstructuur van het onderwijs op de Antillen bleek bij nadere bestudering voor mij te ver van de onderwijspraktijk, hoewel relevant.
Pas na een verblijf van ruim vier maanden op Aruba in 1981 zijn mijn gedachten omtrent een scriptie over ongelijkheid in het onderwijs uitgekristaliseerd. Een onderwerp waarmee ik eerder in aanraking gekomen ben tijdens mijn doctoraal bijvak onderwijssociologie.
Tijdens mijn verblijf op Aruba heb ik me kunnen oriënteren op een toekomstige betrekking op het gebied van onderwijs en heb ik tevens veel materiaal kunnen bemachtigen dat bij het schrijven van dit werkstuk bijzonder nuttig was.
Mijn dank gaat uit naar de vele personen op Aruba die mij geholpen hebben aan materiaal over het onderwijs en naar mijn begeleider Dr. J. Kaayk voor zijn steun bij het tot stand komen van dit werkstuk.

Inleiding

Toen een mede-student mij enige jaren geleden vroeg waarom ik me tijdens mijn doctoraalfase met het onderwijs bezighoud, was mijn directe reactie "vanwege de vele frustraties die ik eraan te danken heb".
Hoewel ik al op de lagere school op Aruba gedrag vertoonde dat tegenwoordig onder 'anti-school cultuur' geclassificeerd zou kunnen worden, was het op de middelbare school dat mijn visie op het onderwijs duidelijker gestalte kreeg.
Als kind uit een Arubaans arbeidersgezin werd het me hoe langer hoe duidelijker dat het Nederlandse onderwijs, voornamelijk gegeven door Nederlandse krachten, een cultuurpatroon oplegde dat vreemd was vergeleken met dat uit mijn directe omgeving.
Gedurende mijn studie in Nederland is deze visie op het Nederlandse onderwijssysteem versterkt en zijn de nadelige effecten ervan steeds duidelijker geworden. Dit werkstuk is het resultaat van een 'rijpingsproces' van jaren, waarin mijn oorspronkelijke visie op het geïmporteerd Nederlandse onderwijssysteem versterkt en uitgediept is.
Onderwijs zoals gehanteerd in dit werkstuk heeft alleen betrekking op formeel onderwijs, waaronder verstaan wordt: 'systeem van educatieve programma's van meer dan één jaar en gebaseerd op een vaste hierarchie van opeenvolgende niveau's (lager, secundair en tertair onderwijs), gegeven in een vaste locatie (school) en verzorgd door personen die hiervan hun beroep maken' (Deze definitie is gebaseerd op Droogleever Fortuijn, 1979; Vervoort, 1975).
Deze beperking heeft te maken met het feit dat op de Antillen dit type onderwijs domineert en omdat het relevant is voor de centrale vraagstelling van deze scriptie.
In vele niet-Westerse landen is onderwijs de enige kans, zij het een geringe kans , tot individuele mobiliteit. Op Aruba was en is dit, mijn inziens, nog altijd het geval.
Dat groepsmobiliteit door middel van het onderwijs een welhaast onmogelijke zaak is, is een gedachtengang die pas de laatste jaren opgeld doet. De oorzaak hiervan ligt in de ongelijkheid van onderwijskansen voor de verschillende sociale klassen.
De analyse van ongelijkheid van onderwijskansen op Aruba vormt de centrale probleemstelling in dit werkstuk. Hierbij wordt ingegaan op de factoren binnen het bestaande onderwijssysteem die deze ongelijkheid in de hand

werken.
De onderwijssituatie op Aruba verschilt overigens niet veel van die op de overige eilanden van de Nederlandse Antillen (voornamelijk Curaçao en Bonaire). Als zodanig is deze analyse te beschouwen als een 'case-study'. Dat juist Aruba als 'case' genomen wordt, heeft te maken met mijn afkomst van dit eiland en met het feit dat ik na mijn studie in dienst kom van de eilandelijke overheid.
De opbouw van deze scriptie is als volgt:
In hoofdstuk I wordt aan de hand van onderwijssociologische literatuur de relatie onderwijs en maatschappij toegelicht, met speciale aandacht voor de relatie onderwijs - sociale stratificatie.
Hoofdstuk II bevat een analyse van het bestaande onderwijssysteem op Aruba, dat een erfenis is van het koloniale verleden. De historische ontwikkeling van het onderwijs, de beheers- en verzorgingsstructuur en de structuur van het huidig onderwijs worden uiteengezet.
In hoofdstuk III wordt ingegaan op de vervreemding die plaats vindt ten gevolge van het huidig onderwijs, aan de hand van de vreemde voertaal, de inhoud van het onderwijs en de leerkrachten.
Hoofdstuk IV belicht het feitelijk functioneren van het bestaande onderwijs: onderwijs als een van de factoren die bijdragen tot de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Ingegaan wordt op de selectieve werking van het onderwijs per sociaal milieu en op de relatie onderwijs - economie, met name de invloed van genoten scholing op het verkrijgen van een betrekking.
In het laatste hoofdstuk worden moeilijkheden en mogelijkheden aangegeven bij de aanpak van onderwijsongelijkheid op Aruba.

Hoofdstuk I: Maatschappij en Onderwijs: een theoretische inleiding in de onderwijssociologie

I.1 Studievelden van de onderwijssociologie

Onderwijssociologie als gebiedsspecialisme binnen de sociologie is betrekkelijk laat ontstaan. Zowel inde V.S. als in West-Europa wordt pas na 1950 meer systematische belangstelling getoond van de zijde van de sociologie voor het onderwijs (Vervoort, 1975: 77, 82).
Onderwijssociologie gaat uit van een wisselwerking tussen onderwijs en samenleving. De kernvraag hierbij is: "Welke werkingen heeft de 'maatschappij' op onderwijskundige structuren en processen en welke werkingen heeft het onderwijs op maatschappelijke structureren en processen" (Droogleever Fortuijn, 1979).
Veranderingen in het onderwijssysteem kunnen een antwoord zijn op veranderingen in de samenleving. Zo zien we dat de onderwijshervormingen in Sri Lanka na 1977 het gevolg zijn van de opstand in 1971. Omgekeerd kunnen onderwijssystemen ook sociale veranderingen beïnvloeden.
Clark (1966: 735) onderscheidt vier studiegebieden binnen de onderwijssociologie:

A) De relatie onderwijs en de externe sociale structuur van de samenleving. Hierbij wordt de relatie bestudeerd tussen onderwijs en andere subsystemen, zoals bijvoorbeeld politiek en economie;
B) Onderwijs als een instituut, waarbij de samenhang van de verschillende bij het onderwijs betrokken organisaties bestudeerd wordt: de complexe samenhang van onderwijsinstellingen (scholen, universiteiten en dergelijken) - organisaties uit de onderwijsverzorgingsstructuur (inspectie, ministerie van onderwijs etc.) en onderwijsbelangenorganisaties (onderwijsvakbonden, organisaties van ouders en leerlingen en dergelijke);
C) Het functioneren van het onderwijs als een organisatie. Hierbij gaat het om de relatie tussen binnen de organisatie betrokken personen en de factoren die op deze relatie van invloed zijn: beroepscode van onderwijsgevers, 'sub-cultuur' van onderwijsontvangers;
D) Onderwijs als subsysteem van andere maatschappelijke systemen die ook een onderwijsafdeling hebben: bijvoorbeeld interne opleidingen binnen grote ondernemingen en het leger.

Het breedste studieterrein binnen de onderwijssociologie is de relatie onderwijs en externe sociale structuur. Clark (1966: 736 - 749) onderscheidt hierbinnen de volgende vier relaties:

1) onderwijs en economie,
2) onderwijs en sociale stratificatie,
3) onderwijs en cultuur,
4) onderwijs en sociale integratie.

Hoewel Clark voornamelijk de situatie in Westerse landen voor ogen had, is zijn analyse ook van toepassing op Niet-Westerse landen. Wel moet ik, in navolging van Kaayk (1980: 8/9), een paar aanvullingen maken voor de situatie op Aruba:

- Ook voor Aruba geldt dat het formeel onderwijs zich niet geleidelijk ontwikkeld heeft zoals in de meeste Westerse landen, maar het werd geïntroduceerd door missionarissen en het koloniaal bestuur.
- Het formeel onderwijs dateert van recente datum. Pas na de opkomst van de olie-industrie in 1928 is het in belangrijkheid toegenomen en heeft het zich een blijvende invloed verworven op de maatschappelijke ontwikkelingen op Aruba.

Clark laat in zijn analyse van de relatie onderwijs en samenleving de relatie onderwijs en politiek buiten beschouwing. Terecht stelt Kaayk (1980: 14) dat dit voor Niet-Westerse landen veelal onmogelijk is:

"...... the administration of schools is being controlled by the arms of central government, ... Moreover, any reform or innovation of (basic) education fully depends on educational policies developed upon and decided upon by Central government procedures".

Deze aanvullingen bij de bestudering van de relatie onderwijs - samenleving zullen in het volgend hoofdstuk voor Aruba verduidelijkt worden.

Voor deze scriptie is voornamelijk van belang de relatie tussen onderwijs en sociale stratificatie. Maar voor een beter inzicht van de plaats van het onderwijs binnen de samenleving zullen de relatie onderwijs - economie, onderwijs - cultuur en onderwijs - sociale integratie ook toegelicht worden.

I.1.1 Onderwijs en economie

Met de opkomst van de 'human capital theory' in de zestiger jaren wordt de relatie economie en onderwijs van belang geacht voor de (sociaal-) economische ontwikkeling van een land. In deze theorie worden onderwijs-investeringen in een positieve relatie gebracht met de arbeidsproductiviteit en economische groei. De rol van het onderwijs in het ontwikkelingsproces wordt de bevordering van de economische en technologische groei door het overdragen van kennis en instrumentele vaardigheden, die geacht worden nodig te zijn voor de productiecapaciteit.
Deze visie op de rol van het onderwijs heeft geleid tot een 'manpower' benadering van onderwijsplanning. De 'man-power' plannig houdt zich bezig met het vaststellen van aggregrate beroepscategorieën en het aantal personen dat voor deze categorieën moet worden opgeleid, dat wil zeggen hoeveel ingenieurs, geologen, economen en dergelijken (Tuqan, 1978: 19; Carnoy, 1974: 316; Coombs, 1970).
In het ontwikkelingsproces, zowel in Westerse als Niet-Westerse landen, zien we een verschuiving optreden in het onderwijssysteem die min of meer parallel loopt met de overgang van een overwegend agrarische samenleving met een betrekkelijke homogene beroepsbevolking, naar ee geïndustrialiseerde maatschappij met een uitgebreide dienstensector. Er treedt een verschuiving op van veelal 'handwerk' naar 'hoofdwerk', van 'laaggeschoolde' arbeidskrachten naar 'hooggeschoolde':
"....... as industrialism advances, the educational threshold of employment rises across the labor force, and educational preparation is merkedly lengthened for fields based on advanced mental skills" (Clark, 1966: 736).
De scholingsgraad van een persoon beïnvloedt zijn kansen op werk. Hoger onderwijs betekent in het algemeen meer kans op een passende baan, met een gemiddeld hoger inkomen, terwijl weinig scholing een vermindering van die kansen inhoudt en zelfs de kans op werkloosheid vergroot (Clark, 1966: 737).
Om de aansluiting van het onderwijs bij de arbeidsmarkt te bevorderen, kunnen de meeste overheden niet meer passief toekijken, ze krijgen een sturende en controlerende taak. De kosten van het onderwijs stijgen immers en komen voor een groot deel voor rekening van de overheid.
Wat de precieze relatie tussen onderwijs en economie is, moet nog nader onderzocht worden: hoeveel onderwijs is nodig in de verschillende fasen van economische groei, welk soort onderwijs levert de meeste resultaten op

voor de economie? (Wesselingh, 1979: 101; Vaizy, In: Kaayk, 1980: 23/24).

I.1.2 Onderwijs en cultuur

De meest algemene culturele functie van het onderwijs is het socialiseren van personen. Bij dit socialiseringsproces kunnen twee hoofdcomponenten onderscheiden worden: een kwalificatie- en een identificatiecomponent (Baetghe, In: Droogleever Fortuijn, 1979).
Kwalificatie heeft betrekking op het aanleren van kennis, inzicht en vaardigheden die nodig zijn voor het vervullen van een latere maatschappelijke positie (in het bijzonder de positie die voortvloeit uit een bepaald beroep).
Identificatie heeft betrekking op het bijbrengen van bepaalde waarden, normen en attituden en gedragswijzen die een identificatie met en legitimering van een bepaalde sociale structuur en de eigen positie daarin bewerkstelligen.
Volgens Reimer (1971: 17) is het schoolsysteem in de afgelopen honderd jaar het belangrijkste mechanisme geworden "for distributing values of all kinds among all people of the world, largely replacing the family and the church and the institution of private property in this capacity".
Naast het schoolsysteem zijn er echter andere subsystemen die een steeds grotere invloed uitoefenen op cultuuroverdracht: volwassenonderwijs, massa media (televisie, radio en dergelijke) en onderwijssubsystemen van bijvoorbeeld bedrijven en leger (Clark, 1966: 745).
Bij de analyse van cultuuroverdracht via het onderwijs moeten we ons afvragen:

A) Wat is de invloed van de in de maatschappij heersende waarden op het onderwijs als geheel?
B) Wat is de invloed van binnen het onderwijs heersende waarden op de maatschappij?

Volgens Clark (1966: 744) hebben de zogenoemde 'core values' een belangrijke invloed op het onderwijs:

= In een samenleving waar de ideeën van gelijkheid en gelijkwaardigheid centrale waarden zijn (democratische samenleving), zien we dat de onderwijswetgeving onderwijs voor allen nastreeft. Het onderwijs is niet langer beperkt tot een kleine rijke elite groepering, zoals bijvoorbeeld in de eerste helft van de 19-de eeuw in Nederland het geval was;

= Afhankelijk van de politieke ideeën van de overheid van een land wordt bepaald wie onderwijs ontvangt, gedurende welke periode, wat de inhoud van het onderwijs is (vooral bij vakken als geschiedenis en aardrijkskunde), welke middelen ter beschikking gesteld worden van het onderwijs;

= De aspiraties van ouders en leerlingen met betrekking tot het onderwijs worden beïnvloed door hun 'core values': Over het algemeen geldt dat personen uit zogenoemde 'middenklasse' en 'hogere' milieu's een zodanig waarden- en normenstelsel hebben dat het volgen van meer onderwijs bevorderd wordt, in vergelijking met personen uit de zogenoemde 'lagere' milieu's.

LeVine (In: Kaayk, 1980: 39) noemt de volgende doelen die ouders voor hun kinderen nastreven:

1 "the physical survival and health of child, including (implicitly) the normal development of his reproductive capacity during puberty;

2 the development of the child's behavioral capacity for economic self-maintenance in maturity;

3 the development of the child's behavioral capacities for maximizing other values - e.g., morality, prestige, wealth, religious piety, intellectual achievement, personal satisfaction, self-realisation - as formulated and symbolically elaborated in culturally distinctive beliefs, norms, and ideologies".

= De status die toegekend wordt aan het beroep van onderwijsgevende en het onderwijs op zich, beïnvloedt wie dit beroep kiest en om welke redenen: primair uit ideologische overwegingen - stimulering van de menselijke ontplooiïng - of uit economische overwegingen - inkomen.

Met betrekking tot de invloed van het onderwijs op de waarden in de maatschappij, kunnen we het volgende constateren:

= Binnen het onderwijssysteem is er sprake van toenemende specialisatie in cultuuroverdracht. Waarden en normen worden op verschillende wijze overgedragen. Binnen het basisonderwijs is er nog een relatieve homogeniteit in het onderwijspakket, terwijl in en na het voortgezet onderwijs verschillende richtingen mogelijk zijn, elk met hun eigen (beroeps)code. Zo worden hoge scholen en universiteiten beschouwd als 'scheppers' van nieuwe kennis die van invloed kan zijn op het maatschappelijk gebeuren.

De diversiteit aan onderwijspakketten in de bovenbouw van het onderwijssysteem beïnvloedt tevens de positie die de individuen in de samenleving

later zullen kunnen innemen;

= Voor Niet-Westerse landen geldt dat het uit het Westen geïmporteerde onderwijssysteem andere waarden en normen in de samenleving introduceert die tegenstrijdig kunnen zijn met de lokale waarden en normen. De zogenoemde 'thuiscultuur' kan botsen met de 'schoolcultuur'. Wordt thuis door de ouders volkomen ondergeschiktheid van de kinderen verwacht en op school juist niet, dan is het niet verwonderlijk dat de kinderen zowel thuis als op school een 'onaangepast' gedrag vertonen (Kaayk, 1980: 42 - 44).

I.1.3 Onderwijs(ongelijheid) en sociale stratificatie

I.1.3.1 Inleiding

Nauw verbonden met de socialisatiefunctie van het onderwijs (overdracht van waarden, normen en vaardigheden) is haar allocatiefunctie. Onderwijs socialiseert niet zonder meer, maar het socialiseert voor toekomstige posities in de maatschappij.
Volgens Clark (1966: 739) heeft het onderwijs zowel een 'forward' als een 'backward' link met de sociale stratificatie van een samenleving.
De 'forward link' houdt in dat het niveau van genoten scholing van invloed is op het verkrijgen van een baan en een bepaald inkomen, kortom met een bepaalde positie in de sociale stratificatie.
De feitelijke toewijzing/verkrijging van een bepaalde positie in de maatschappij via het onderwijs is afhankelijk van twee elementen:

1. De beroepsmogelijkheden die een bepaald scholingsniveau biedt: is de betreffende geschoolde persoon inzetbaar op meerdere plaatsen of niet. Van belang is of de genoten opleiding wel of niet aansluit bij de bestaande behoeften op de arbeidsmarkt;
2. De ontwikkelingen op de arbeidsmarkt (meer of minder werkgelegenheid) beïnvloeden de opnamecapaciteit van het aantal geschoolden. Houdt de vraag naar geschoolde krachten gelijke tred met de toename van geschoolden op de arbeidsmarkt óf blijft de opnamecapaciteit stabiel óf neemt het zelfs af door economsiche ontwikkelingen?

De 'backward link' houdt in dat de afkomst van een leerling, dat wil zeggen de positie van zijn ouders in de sociale stratificatie, van invloed is op het soort onderwijs dat hij ontvangt en zijn prestaties hierbinnen. Uit onderzoeken is gebleken dat personen uit 'middenklasse'

milieu's en de 'hogere' milieu's gemiddeld meer onderijs volgen, voornamelijk algemeen voortgezet onderwijs; terwijl personen uit de 'lagere' milieu's of 'arbeidersklassen' gemiddeld minder onderwijs volgen en voornamelijk beroepsonderwijs (Vliegen, 1977: 10 - 12).
Het onderwijs als allocatiemechanisme is geen recent verschijnsel; wel hebben zich veranderingen in de allocatiecriteria voorgedaan: een verandering van de positietoewijzing op grond van particularistische criteria (stand en afkomst) in de richting van een positietoewijzing op grond van universalistische criteria (geschiktheid).
Turner (In: Idenburg, 1971: 62) onderscheidt in dit verband een verschuiving van 'sponsered mobility' naar 'contest mobility'. 'Sponsered mobility' brengt met zich mee dat de candidaten voor opklimming op de sociale ladder worden gekozen door de gevestigde elite of haar vertegenwoordigers. De nagestreefde (elite)-status wordt _gegeven_ op grondslag van een criterium van veronderstelde verdiensten en kan niet door enige inspanning of strategie veroverd worden.
'Contest mobility' is een stelsel, waarin de opklimming de prijs is bij een open wedstrijd. Zij wordt door de eigen inspanningen van de aspirant _veroverd_.
De nieuwe universalistische criteria - geschiktheid zou 'objectief' te meten zijn door de prestaties van de betrokken individu. Alleen verschillen in geschiktheid en daaruit voortvloeiende prestaties mogen bepalend zijn voor de positietoewijzing van het individu (Vervoort, 1975: 67).
Dit zou moeten betekenen dat elk individu gelijke kansen zou hebben om door middel van het onderwijs in bepaalde maatschappelijke posities terecht te komen. In werkelijkheid zien we dat de differentiatie naar geschiktheid en prestaties in het onderwijs grotendeels een afspiegeling blijft van de maatschappelijke hierarchie ('hogere' - 'midden' - en 'lagere' klassen) en dat het allocatieproces toch nog neerkomt op een bevestiging van de uitgangspositie in die hierarchie.
Hierdoor belanden we bij het vraagstuk van 'ongelijkheid in het onderwijs', dat binnen de onderwijssociologie een 'traditie' geworden is (Wesselingh, 1979: 15).

I.1.3.2 _Ongelijke kansen in het onderwijs_

Bij de analyse van het probleem van ongelijke kansen in het onderwijs onderscheidt (Wesselingh, 1979: 21) twee verschijnselen:

a) de onevenredige deelname aan de verschillende vormen van het voortgezet onderwijs per sociale groep. Grof gesteld volgen relatief minder arbeiderskinderen 'hogere' vormen van voortgezet onderwijs;

b) het verschil in schoolcarriere van leerlingen uit verschillende sociale milieu's. De kans op succes binnen algemeen voortgezet onderwijs is geringer voor arbeiderskinderen.

Tyler (1977: 11 - 14) geeft een aantal variabelen die oorzaken zijn van de twee bovengenoemde verschijnselen:

- ongelijkheid in achtergrond die de startpositie op school beïnvloedt: het gezin en de buurt;
- ongelijkheid in bekwaamheid om te leren;
- ongelijkheid in vaardigheden op school bijgebracht;
- ongelijkheid in 'schoolmilieu': kwaliteit van het onderwijs is niet hetzelfde door verschillen in faciliteiten, organisatie, curriculum, aantal leerkrachten per leerling en andere;

De volgende twee categorieën ongelijkheden hebben betrekking op de zichtbare gevolgen van de eerdergenoemde ongelijkheden:

1) ongelijkheid in het behalen van diploma's, die als 'geloofsbrieven' voor later fungeren;
2) ongelijkheid in levenskansen: ongelijkheid in status en inkomen die beïnvloed worden door het verschil in genoten scholing. Dit verschil in genoten scholing wordt aangeduid met 'educational stratification', die volgens vele sociologen het verschil in maatschappelijke positie voor een groot deel beïnvloedt.

De ongelijkheid in levenskansen is nauw verbonden met de ongelijkheid in het behalen van diploma's.

I.1.3.3 Twee sociologische visies op de relatie ongelijkheid in het onderwijs en sociale stratificatie

Bij de analyse van het verschil in scholingsniveau en haar invloed op de maatschappelijke stratificatie, vinden we in de sociologie twee globale tegenovergestelde benaderingen, die beiden vanuit een andere invalshoek een antwoord geven op de vraag wát het onderwijs in de samenleving uitricht.

Zowel de structureel-functionalistische benadering als de historisch-kritische benadering zijn het over eens dat de socialisatiefunctie van het onderwijs 'aanpassing' is aan de bestaande maatschappij.

In de eerste benadering wordt bij de vraag wát het onderwijs doet verwezen naar het integratief karakter van het onderwijs: "Onderwijs is het geformaliseerde inlijvingsproces waarvan de samenleving zich bedient om de leden van die samenleving voor te bereiden op de voornaamste rollen die in die samenleving vervuld moeten worden" (Vervoort, 1975: 61).
Bij de tweede benadering staat centraal het repressief karakter van het onderwijs. De centrale vraagstelling bij deze benadering kan men als volgt formuleren: "Hoe worden mensen in de repressieve, immanen tegenstrijdige kapitalistische samenleving zodanig aangepast, dat zij in tegenstelling tot hun objectieve belangen dit maatschappelijk systeem in stand houden". De analyse van het socialisatieproces wordt binnen een historische en maatschappij kritische context geplaatst, waarbij zowel de onderzoekers als de onderzochten met behulp van de verkregen kennis op den duur actief kunnen ingrijpen in de maatschappelijke ontwikkeling (Vervoort, 1975: 62).
Volgens Collins (1972) biedt de historisch-kritische benadering meer mogelijkheden om de raltie onderwijs en maatschappelijke stratificatie te verklaren. Hij komt tot deze conclusie omdat met behulp van de functionalistische benadering van de relatie onderwijs en positietoewijzing in de samenleving nog veel verschijnselen onverklaard blijven: het bekleden van bepaalde posities gebeurt vaak op andere gronden dan genoten opleiding, bijvoorbeeld sexe, etnische afkomst en dergelijke; onderwijs is vaak irrelevant voor het bekleden van bepaalde posities omdat bepaalde vaardigheden ter plekke geleerd worden (zoals vaak het geval is bij industriearbeiders).
De structureel-functionalistische benaderingswijze van het onderwijs wordt vanuit de historisch-kritische hoek onder vuur genomen op de volgende punten (Vervoort, 1975: 62 - 65):

1) Door de opvatting van socialisatie als een evenwichtsmechanisme (aanpassing aan het bestaand systeem), worden sociale veranderingen die het gevolg zijn van de verwevenheden van de verschillende maatschappelijke systemen (economie, politiek en andere) een toevallig proces: verandering is een bijproduct van de verwevenheden der systemen en niet een gevolg van tegengestelde belangen;
2) In de rol-theoretische benadering van het socialisatieproces ligt de nadruk op het aspect van de normatieve integratie en worden andere gezichtspunten verwaarloosd: hoé komt in onze maatschappij de toewijzing van posities aan afzonderlijke individuen tot stand; welke

kansen op zelfverwerkelijking bieden de verschillende posities hun bekleders? Niet omdat een persoon een bepaalde positie bekleedt, houdt dit in dat hij op zijn 'plaats' is; Socialisatietheorieën die zich beperken tot verklaringspogingen op basis van internalisering van normen, laten de normen zélf buiten schot;

3) De meest fundamentele kritiek op de structureel-functionalistische socialisatietheorie heeft betrekking op het gesloten, deterministisch karakter ervan: weliswaar wordt verklaard hoe individuën tot conformiteit komen, maar wat duister blijft is het 'indivuduatieproces'. Dit is het ontwikkelingsproces van een eigen zelfstandige persoonlijke identiteit van het individu, waardoor hij in staat is om in meerdere of mindere mate af te wijken van de 'gangbare' waarden, normen en gedragspatronen, zonder dat hij daardoor als 'deviant' gekenmerkt wordt;

4) Deze kritiek heeft betrekking op de structureel-functionalistische benadering als zodanig: deze benadering is a-historisch en pretendeert eeuwigheidswaarde te bezitten.

De laatste dertig jaar hebben zich in de theorie en het onderzoek rond de ongelijkheidsproblematiek in de onderwijssociologie verschuivingen voorgedaan. Niet langer staat het probleem van 'gelijke kansen' centraal, bestudeerd vanuit een structureel-functionalistisch harmoniemodel, maar het probleem van de maatschappelijke ongelijkheid en haar relatie met ongelijke kansen in het onderwijs.
Volgens Wesselingh (1979: 166) is een verschuiving aantoonbaar in de benadering rond de problematiek van onderwijsongelijkheid van 'individueel deficiet' naar maatschappelijke ongelijkheidsmodellen.

"Waar het individueel-deficitair verklaringsmodel primair de verklaring voor ongelijke deelname en prestaties zoekt in de aan- of afwezigheid bij hen van bepaalde individuele kenmerken (onder andere taal), zoekt het maatschappelijk ongelijkheidsmodel de verklaring primair in de maatschappelijke verhoudingen waardoor de school en de leden van de samenleving worden bepaald in hun denken en handelen".

Worden in de deficitaire benadering de functies van de school benoemd als een socialisatie- en allocatiefunctie, in de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering wordt dit als een reproductiefunctie opgevat. Dit houdt in dat het onderwijs door haar feitelijk functioneren in belangrijke mate bijdraagt aan het handhaven van de bestaande

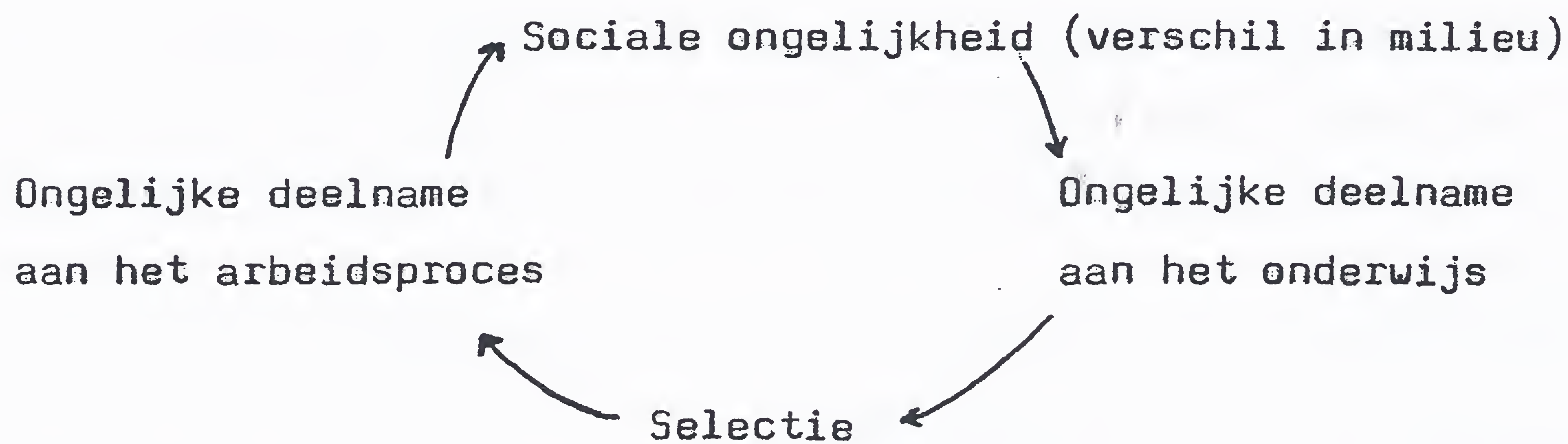
(kapitalistische) maatschappelijke verhoudingen, die worden gekenmerkt door een grote mate van ongelijkheid.
De oorzaak van deze ongelijkheid ligt niet in het onderwijs, maar moet gezocht worden in de wijze waarop in onze samenleving geproduceerd wordt: een productiewijze die ongelijke maatschappelijke verhoudingen met zich meebrengt. Het onderwijs is slechts een van de instituties die de maatschappelijke ongelijkheid mee helpt reproduceren middels kwalificatie, identificatie/legitimatie en hiermee gepaard gaande selectie.
Een kernvraag die hierbij gesteld moet worden is: hoé is het mogelijk dat een proces dat erop gericht is ieder individu gelijke kansen te bieden, er toch in slaagt dat de ongelijkheden die hiervan het resultaat zijn geaccepteerd worden en als legitiem ervaren worden? Het antwoord moet gezocht worden in de door het onderwijs gehanteerde meritocratische ideologie.
Wesselingh (1978: 26/27) geeft hierover de volgende uiteenzetting:
"In deze ideologie staat de opvatting centraal dat de maatschappelijke arbeids(ver)deling, die de basis vormt van de sociale hierarchie, een objectieve rationaliteit bezit. De meritocratische ideologie resulteert binnen het onderwijs in het centraal stellen van de prestatie. Uitgaande van de premisse dat de door de school aangeboden kennis een afgeleide is van de objectieve rationaliteit van de arbeidsdeling, wordt het vanzelfsprekend dat de mate waarin leerlingen voldoen aan de schoolse geschiktheid- en prestatie-eisen een juist criterium is voor de plaats die zij in de sociale hierarchie kunnen, maar ook mogen innemen.
Het prestatiegericht leren op school resulteert in een selectie, waarvan de slachtoffers de legitimiteit niet in twijfel trekken omdat zij - juist vanwege de vermeende objectieve rationaliteit van de schoolse geschiktheids- en prestatie-eisen - hun falen toeschrijven aan individuele tekortkomingen; terwijl leerlingen die bestemd worden voor de betere banen hierin bevestiging zien van hun individuele kwaliteiten. De leerlingen staan hierin overigens niet alleen: leerkrachten stigmatiseren op soortgelijke wijze".
In hun boek 'Sociaal milieu en lesgebeuren' (1973: 172/173) tonen van Erp en Soutendijk aan dat de perceptie van de leerkracht van invloed is op de beoordeling van zijn leerlingen.
Volgens Birley en Dufton (1971: 12) zien onderwijzers leerlingen uit de arbeidersklasse niet alleen als een sociaal homogene groep, maar tevens als een groep met homogene (geringe) intellectuele capaciteiten.

Twee gevolgen voor het leerproces van de in het onderwijs heersende meritocratische ideologie zijn:

1) de lerenden worden in een afhankelijkheidsrelatie geplaatst, waarbij ze gedwongen worden om bepaalde procedures te volgen (onder andere taalgebruik, examens) waarin ze kunnen 'bewijzen' in hoeverre bepaalde kennis beheerst wordt: 'de een (onderwijsgevende) weet wat de ander (onderwijsontvanger) niet weet en wat alleen aangeleerd kan worden mits de juiste regels in acht worden genomen';

2) het leerproces is milieuspecifiek selectief omdat de procedurele regels die gevolgd moeten worden om bepaalde kennis ver verwerven, bepaalde vaardigheden en houdingen bij leerlingen veronderstellen die in onze samenleving milieuspecifiek verdeeld zijn (Wesselingh, 1979: 115).

Resumerend: Sociale ongelijkheid leidt, via de per sociaal milieu verschillend verdeelde 'begaafdheden', tot een naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het onderwijsproces. Deze ongelijke deelname leidt, via de selectieve werking die het onderwijs heeft, tot een ongelijke toegang tot het arbeidsproces, die op haar beurt de sociale ongelijkheid bevestigt. Deze vicieuze cirkel waardoor maatschappelijke ongelijkheid gereproduceerd wordt ziet er als volgt uit:



III. 4 Onderwijs en sociale integratie

Volgens Clark (1966; 747) moet bij de sociologische analyse van een bepaald instituut altijd de vraag gesteld worden wát de relatie is van dit instituut tot de sociale integratie van de samenleving.
Om de functie van het onderwijs voor de sociale integratie te analyseren moet de volgende probleemstelling beantwoord worden:
In hoeverre houden de veranderingen binnen het onderwijs gelijke tred met de veranderingen die in de verschillende sectoren (bijvoorbeeld economie en politiek) van de samenleving plaats vinden? (Bolle- van der Linden, 1981: 14).

Mijn standpunt in deze is dat het onderwijs geen gelijke tred houdt met veranderingen in de samenleving; dit geldt voor Westerse en Niet-Westerse landen. Hiermee sluit ik me aan bij Coombs (1968) volgens wie er sprake is van een 'world educational crises':

"Since 1945, all countries have undergone fantastically swift environmental changes, brought about by a number of concurrent world-wide revolutions - in science and technology, in economic and political affairs, in demographic and social structures. Educational systems have also grown and changed more rapidly than ever before. But they have adapted all too slowly to the faster pace of events on the move all around them. The consequent disparity - taking many forms - between educational systems and their environments is the essence of the worldwide educational crises in education" (Coombs, 1968: 4).

De dispariteit tussen de economie en het onderwijs blijkt uit een aantal ontwikkelingen:

- Binnen de arbeidsmarkt is er in toenemende mate sprake van een tendens tot dekwalificatie: een groeiend aantal banen vereist weinig of geen scholing, onder andere door automatisering.
- Het blijkt dat bepaalde beroepsvaardigheden die noodzakelijk zijn voor het adequaat vervullen van een beroep, veelal betrekking hebben op instellingen en houdingen (verantwoordelijkheidsgevoel, 'creatief') die binnen het huidig onderwijs niet 'direkt' overgedragen worden.
- De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt wordt problematischer: overscholing en (jeugd)werkloosheid.

Door overscholing, dat wil zeggen een ruim aanbod van gekwalificeerde arbeidskrachten, veranderen de eisen die de werkgevers stellen aan de arbeidskrachten; bij het aannemen van personeel wordt als voornaamste selectiecriterium gehanteerd de geschatte trainingskosten die nodig zijn om iemand adequaat zijn functie te laten vervullen.
Overscholing leidt tot 'diploma-inflatie': de eisen (in termen van diploma's) die door werknemers gesteld worden, worden opgeschroefd in vergelijking met de eisen die men in feite kan stellen voor het vervullen van dat beroep (Wesselingh, 1978: 28; 1979: 117/118).

Overscholing vormt een potentieel gevaar voor de politieke stabiliteit van een land, aldus Coombs (1968: 82 - 86). Doordat de hooggespannen verwachtingen voor een baan niet vervuld worden, ontstaat een groep ontevreden personen die maatregelen van hun politieke leiders eisen. Gebeurt dit niet, dan kan dit leiden tot sociale en politieke onrust.
De dispariteit tussen onderwijs en cultuur is vooral duidelijk in Niet-Westerse landen, waar volgens Kaayk (1980: 56):

" ...., western education has been malintegrative right from its introduction to customary society. In that respect, primary education has already lead to 'weak transmission of the cultural heritage' and certainly to 'cultural discontinuity'".

In sommige Westerse landen wordt er gesproken van de opkomst van een 'anti-school cultuur' dat zich uit in het feit in het niet conformeren aan de gedrags- en houdingseisen van de school. Aangezien over dit verschijnsel nog weing bekend is verdient het nadere bestudering (Wesselingh, 1979: 116).
Een van de belangrijkste oorzaken van de dispariteit tussen onderwijs en samenleving wijt Coombs (1968: 4) aan de inertie van het school-systeem. Het beantwoordt niet langer aan de nieuwe functie die eraan gesteld wordt door de huidige samenleving.
Mannheim (1951: 248) ziet als nieuwe functie van de school: "an introduction to an already dynamic society". Het onderwijs moet niet langer socialiseren voor een 'immitatieve adjustment' aan de bestaande samenleving, maar het dient een creatieve en actieve houding te stimuleren ten aanzien van deelname in een dynamische samenleving. Helaas leidt het huidig onderwijssysteem op voor een imitatieve aanpassing aan een samenleving die gekenmerkt wordt door sociale ongelijkheid.

"Nergens duidelijker dan hier dringt zich de vraag op of een totaal-hervorming van het onderwijsstelsel ooit een daadwerkelijke bijdrage kan leveren aan het verminderen van maatschappelijke ongelijkheid en óf het denken over het onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid geen andere richting zal moeten inslaan. Een richting die enerzijds erkent dat het probleem van de maatschappelijke ongelijkheid niet op het niveau van de school kan worden opgelost, anderzijds de notie van collectieve emancipatie opnieuw inhoud tracht te geven door zich in te zetten voor onderwijs dat uitgaat van de situatie en belangen van die maatschappelijke groeperingen die aan den lijven ervaren wat maatschappelijke ongelijkheid precies inhoudt ....." (Vervoort, In: (Bolle - van der Linden, 1981: 16).

I.2 Implicaties van de onderwijssociologische inleiding voor de centrale vraagstelling

Uit de voorgaande theoretische inleiding kunnen een aantal punten genoemd worden die van belang zijn voor de analyse van de ongelijkheid in onderwijskansen op Aruba:

- De ontwikkeling van het (formeel) onderwijs in Niet-Westerse landen is in sterke mate bepaald door de relatie van deze landen met het Westen, en meer in het bijzonder met het 'moederland;
- Het bestaande onderwijssysteem in ontwikkelingslanden is veelal een kopie van het onderwijssysteem van het 'moederland';
- Vanaf het begin is de invoering van Westerse onderwijssystemen in ontwikkelingslanden dysfunctioneel geweest in sociaal en cultureel opzicht: het draagt 'vreemde' waarden en normen over;
- Het onderwijs heeft naast een socialisatiefunctie ook een allocatiefunctie: het onderwijs dient tevens als voorbereiding op toekomstige posities in de samenleving;en in de maatschappelijke stratificatie;
- Het allocatieproces via het onderwijs komt echter neer op een bevestiging van de uitgangspositie van een persoon in de maatschappelijke hierarchie, hetgeen duidelijk wordt in de 'forward' en 'backward' link van het onderwijs.

  Eerstgenoemde houdt in dat het niveau van genoten scholing van invloed is op het verkrijgen van een bepaalde positie in de sociale stratificatie. Uit onderzoek is gebleken dat hoe meer onderwijs een persoon genoten heeft, des te groter is zijn kans op een baan en op een hoger inkomen. De 'backward' link van het onderwijs houdt in dat de maatschappelijke positie van de ouders van een persoon van invloed is op het soort onderwijs dat deze persoon ontvangt en op zijn prestaties hierin: personen uit 'middenklasse' - en 'hogere' milieu's volgen gemiddeld meer onderwijs, voornamelijk algemeen voortgezet onderwijs; terwijl personen uit 'lagere' milieu's gemiddeld minder onderwijs volgen en voornamelijk beroepsonderwijs;
- Dit betekent dat het onderwijs niet in staat gebleken is om de sociale ongelijkheid te doorbreken, zij reproduceert slechts deze ongelijkheid;
- De reproductie van maatschappelijke ongelijkheid via het onderwijs vindt haar oorzaak in de ongelijkheid in onderwijskansen per sociaal milieu;

- De ongelijkheid van kansen in het onderwijs manifesteert zich in twee verschijnselen:
  1) de onevenredige deelname aan de verschillende vormen van het voortgezet onderwijs per sociale groep: arbeiderskinderen volgen relatief minder algemeen vormend onderwijs dan kinderen uit 'midden'- en 'hogere'klassen;
  2) het verschil in schoolloopbaan van leerlingen uit verschillende sociale milieu's: de kans op succes binnen het algemeen voortgezet onderwijs is minder voor arbeiderskinderen dan voor kinderen uit andere milieu's.

Uit de relatie onderwijs - externe sociale structuur is gebleken dat het onderwijs zowel een socialiserende als een allocatiefunctie vervult. Bij het vervullen van deze twee functies zien we dat in Niet-Westerse landen zich problemen voordoen doordat vele van deze landen (ex)kolonies zijn. Deze historische relatie heeft een bepalende en blijvende invloed gehad op de ontwikkelingen binnen het onderwijs in deze landen.
Op Aruba is de ontwikkeling van het onderwijssysteem in sterke mate beïnvloed door de (koloniale) relatie van de Nederlandse Antillen met Nederland en door de economische ontwikkeling van een niet-geïndustrialiseerde samenleving naar een geïndustrialiseerde samenleving.
Hoe het onderwijs op Aruba zich ten gevolge van deze historische relatie met Nederland ontwikkeld heeft, wordt in het volgende hoofdstuk uiteengezet.

Hoofdstuk II: Het bestaande onderwijssysteem als koloniale erfenis

II.1 Historische ontwikkeling van het onderwijs op Aruba

De ontwikkeling van het onderwijs op Aruba en Curaçao loopt sinds de 19-de eeuw nagenoeg paralel, zij het dat op Aruba de nieuwe verordeningen meestal later daadwerkelijk in concrete daden worden omgezet. Maar het zijn uiteindelijk de ontwikkelingen binnen het onderwijs in Nederland die bepalend zijn voor de ontwikkeling van het Antilliaans onderwijssysteem, doch ook hier geldt dat er een tijdsverschil van jaren tussen ligt.
Uit de historische analyse van het onderwijs op Aruba blijkt dat de economische ontwikkeling van een niet-industriële naar een geïndustrialiseerde maatschappij weerspiegeld wordt in veranderingen binnen het onderwijs.
Dat hierbij het Nederlands onderwijssysteem telkens als voorbeeld fungeerde, is te wijten aan het feit dat het bestuur van deze eilanden oorspronkelijk in Nederlandse handen was en later een Nederlands georiënteerde elite deze eilanden bestuurt. De relatie onderwijs en politiek is hier direct en duidelijk aanwezig.
Dat de introductie van een Nederlands georiënteerd onderwijssysteem gevolgen heeft voor de cultuur van deze eilanden, behoeft nauwelijks betoog. Voorlopig kan volstaan worden met te vermelden dat er eerder sprake is van kortsluiting dan van aansluiting.
Dit aspect komt in het volgend hoofdstuk aan bod.
Zoals in vele ontwikkelingslanden is de eerste vorm van onderwijs in handen van geestelijken, die ook op Aruba een belangrijke bijdrage geleverd hebben tot de uitbreiding van het onderwijs. Een uitbreiding die schoksgewijs heeft plaats gevonden: voor de komst van de olie-industrie geleidelijk aan en daarna een 'onderwijs-boom'.
In de ontwikkeling van het onderwijs op Aruba onderscheid ik drie perioden:

1. De 19-de eeuw, waarin het onderwijs nauwelijks ontwikkeld is;
2. De 20-ste eeuw tot de jaren 60: uitbreiding van het onderwijs na de komst van de olie-industrie, geschoeid op Nederlandse leest;
3. De periode na de jaren 60: periode van bezinning op het Nederlands onderwijssysteem op de Antillen.

II.1.1 Onderwijs in de 19-de eeuw: een stiefmoederlijke behandeling van het onderwijs op Aruba

De eerste Nederlandse overheidsbemoeienis met het onderwijs op de Antillen begint met de afkondiging in 1819 van een "Provisioneel Reglement op het schoolwezen te Curaçao", dat tot 1873 heeft stand gehouden. Het was gebaseerd op de Nederlandse onderwijswet van 1806, toen men in Nederland zelf aan volksonderwijs ging denken. Enkele belangrijke punten uit dit reglement zijn:

1. onderwijs moet worden gegeven in de Nederlandse taal,
2. het onderwijs op alle scholen is neutraal,
3. de bestaande bijzonder scholen zullen vooralsnog "worden toegelaten, doch nimmer het getal van drie mogen overschrijden",
4. ook wordt er een bescheiden begin gemaakt met een zeker toezicht op het onderwijs door het benoemen van een commissie van schoolopzieners die de gouverneur met advies terzijde moet staan (Giskus & Vijber, 1979: 38).

Tot 1816 bestond er geen enkele vorm van onderwijs op Aruba. De eerste landsschool werd in 1822 door een vanuit Curaçao gezonden godsdienstonderwijzer geopend. Het koloniaal bestuur op Curaçao had voor het onderwijs op het zustereiland tot dan niet al te veel belangstelling. Op Curaçao bestond sinds de komst van de W.I.C. onderwijs: godsdienstonderwijs voor de 'massa' en privé-onderwijs voor de welgestelden (Hartog, 1961: 295).

Het was de R.K.-missie die een belangrijke rol speelde bij de verdere uitbreiding van het onderwijs op Aruba. De oorzaak hiervan lag in de slechte financiële en economische omstandigheden van de kolonie in de 19-de eeuw. De Rooms-Katholieke missie daarentegen beschikte zowel over financiële middelen als goedkope arbeidskrachten, namelijk religieuzen (Prins, In: Meiners-Pieterse, 1980: 15). Met de komst van de Zusters Franciscanessen in 1857 werd het volksonderwijs op Aruba geïntroduceerd (Hartog, 1961: 297).

De voertaal op de meeste door de katholieke missie beheerde scholen was het Spaans: "een taal die voor de bevolking van Aruba doelmatiger is dan de Hollandse, wijl zij veel meer connecties met Spanjaarden hebben dan met Hollanders" (Hartog, 1961: 297).

Van belang is te vermelden dat in 1838 een besluit door de gouverneur genomen is waardoor het verboden werd op school Papiamento te spreken

omdat dit een belemmering zou vormen bij het leren van de "zoo schoone Nederlandsche taal". Dit besluit is meer dan een eeuw van kracht geweest en is officieel tot de dag van heden niet ingetrokken (Prins, 1974: 12/13).
In de eerste helft van de 19-de eeuw was er sprake van standenonderwijs op Aruba: naast de landsschool, vier bijzondere katholieke scholen voor 'volksonderwijs' en voor kinderen van de welgestelden, was er een particuliere school en huisonderwijs (Hartog, 1961: 297).
Evenals in Nederland had het lager onderwijs voor de massa als functie 'de kinderen op te leiden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden: ondergeschiktheid, overtuiging van de noodzakelijkheid van orde, achting en liefde voor de hogere standen en voor het vaderland' - i.c. Nederland. Het onderwijs was gericht op handhaving van de bestaande orde en was geen middel tot sociale en materiële mobiliteit (Meiners-Pieterse, 1980: 15).
Een belangrijk mijlpaal in de ontwikkeling van het onderwijs werd in 1873 bereikt toen de 'Verordening regelende het onderwijs in de Kolonie Curaçao' verscheen. Toen werd bepaald dat onderwijzers in het bezit moesten zijn van bewijzen van bekwaamheid en zedelijkheid, die in Nederland of in Curaçao konden worden verworven.
Tevens kreeg, krachtens een bepaling uit deze verordening, de schoolcommissie de taak 'de bloei van het Curaçaose onderwijs te bevorderen'.
In 1882 richt deze commissie een schrijven aan de gouverneur waarin aandacht werd gevraagd voor de erbarmelijke toestanden van het onderwijs in de kolonie.
Naar aanleiding hiervan werd in datzelfde jaar een andere commissie ingesteld die tot taak had een nieuwe regeling van het onderwijs in de Kolonie Curaçao voor te bereiden. Ook moest ze rapporteren of de invoering van de leerplicht voor de kolonie wenselijk was, hetgeen tot heden een vrome wens is gebleven.
Wel kreeg de commissie tegelijkertijd van de gouverneur de boodschap

"gelieve bij hare voorstellen en plannen zich te beperken tot het _strikt noodige_ en niet uit het oog te verliezen, dat de meerdere kosten welke eene verbetering van het onderwijs en van het schoolwezen zal na zich slepen, door de bevolking zelf gedragen moet worden" (Prins, 1974: 15/16).

De belangrijkste oorzaak van het lage onderwijspeil ziet men in de onvoldoende scholing van de leerkrachten, die toegeschreven werd aan de "groote inschikkelijkheid van de Schoolcommissie bij het verleenen van

akten van bekwaamheid aan kandidaats-onderwijzers".
Verder merkten de rapporteurs op dat de verplichting van de Nederlandse overheid om voor het onderwijs in de kolonie te zorgen minder groot is, dan die van de overheid in het moederland (Prins, 1974: 16).
De commissie richt haar aandacht in de eerste plaats op de verbetering van de materiële omstandigheden. We zien echter dat het de secretaris Chumaceiro van dezelfde commissie is die in 1884 duidelijk wijst op de didactische onderwijsproblemen. De grootste moeilijkheid bij het onderwijs is volgens hem dat "het kind moet eene vreemde taal leren zonder eene moedertaal, die het daarin behulpzaam is. Werd die vreemde taal nu maar geregeld in zijne omgeving gesproken, dan ware het niets, doch dit is niet het geval. Buiten het half uurtje of minder, dat men zich gedurende de eerste schooljaren met het kind op school bezighoudt, is al wat het hoort en spreekt papjamentoe" (Prins, 1974: 18).
Verbazendwekkend is echter dat dezelfde persoon die een juiste diagnose van de situatie gemaakt heeft een verkeerde therapie aanbeveelt:

"...... dat van Gouvernementswege goede scholen worden daargesteld, waar natuurlijk onze 'Moedertaal' (dat wil zeggen het Nederlands) de hoofdtaal is, en het aanleren van vreemde talen slechts mag aanvangen als het kind de Hollandsche taal magtig is. We willen eene school, waar de Hollandsche taal hoofdtaal is en alle vakken van het onderwijs in die taal geleerd worden" (In: Prins, 1974: 18/19).

De hier geschetste situatie rond 1880 is exemplarisch ten opzichte van de verdere ontwikkeling van het Antilliaanse onderwijs: "In de strijd om beter onderwijs, die tot op de dag van heden gevoerd wordt, is het beknibbelen op geld schering en inslag, evenals het gemias aan een brede visie waarbij met een duidelijke pedagogische en didactische doelstelling planmatig aan de toekomstige onderwijskundige ontwikkeling wordt gewerkt", aldus Prins (1974: 21).

II.1.2 Uitbreiding en consolidatie van het onderwijs naar Nederlands voorbeeld: onderwijs in de 20-ste eeuw tot de jaren 60

Omstreeks de eeuwwisseling verkeerden de Antillen in een 'noodlijdende' situatie en was de belangstelling van Nederlandse zijde minimaal. Onder de bevolking werd er armoede geleden, hetgeen ook zijn weerslag vond in het onderwijs (Giskus & Vijber, 1979: 40).
In 1903 waren er op heel Aruba 793 schoolkinderen verspreid over een vijftal scholen. Dit was ± 6 % van de bevolking, een percentage dat vrij laag was vergeleken met Curaçao en Bonaire met respectievelijk 12 % en 11 %.
Een met toezicht belaste commissie had in de tweede helft van de vorige eeuw geconstateerd dat de belangstelling voor scholing zowel bij ouders als bij kinderen minimaal was. Vaak verlieten voornamelijk jongens de school vroegtijdig om te gaan werken.
De toestanden op school waren in die jaren ouderwets. Het schoolhoofd was een gediplomeerd onderwijzer, die nog twee kwekelingen had die hem assisteerden. De vorderingen op school waren eerder het gevolg van de klappen en stokslagen dan van de goede leermethode (Hartog, 1961: 303).
Rond 1902 dreigde het katholiek onderwijs op Aruba ten onder te gaan wegens gebrek aan geld. In 1905 kwam een nieuwe regeling uit voor onderwijs en subsidie aan bijzondere scholen. De religieuzen kregen meer geld van de Koloniale Raad en konden nu katholiek onderwijs geven. Maar pas in 1907, met de nieuwe onderwijsverordening, is het neutraliteitsbeginsel vervallen (Hartog, 1961: 301).
In navolging van de Nederlandse onderwijswet van 1920 werd het subsidie voor de bijzondere scholen verhoogd en werden de salarissen van de onderwijzers van het gesubsidieerde onderwijs op gelijke voet gebracht met die van het openbare onderwijs. De gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs kwam tot stand, met uitzondering van voorbereidend onderwijs (kleuteronderwijs), waar toen weinig aandacht voor bestond (de Palm, 1969: 9; Skol & Komunidat, jul./aug. 1979, jr. 10, no. 6: 5).
Wel werd de eis gesteld dat het onderwijs zoveel mogelijk in het Nederlands gegeven zou worden. De gedachten die deze bepaling beïnvloedt hebben kunnen volgens Prins (1974: 29) als volgt samengevat worden:

1. Papiamento is uitsluitend een gesproken taal;
2. Papiamento staat het aanleren van de moedertaal (i.c. het Nederlands) in de weg;

3. Papiamento staat het aanleren van enige andere taal in de weg;
4. De algemene volksontwikkeling en de volkswelvaart worden er door gedupeerd.

Tot op de dag van vandaag kan men helaas deze uitspraken of variaties ervan nog vernemen. (Zie de recente artikelenserie in Beurs- en Nieuwsberichten, mei - juni 1981, van Middelkamp - Eustatia).
Met deze verordening deed ook de eerste schoolopzichter op de Antillen zijn intrede. Ook wordt in navolging van Nederland het onderwijssysteem uitgebreid: naast het lager onderwijs nu ook meer uitgebreid lager onderwijs (Prins, 1974: 27).

Met de komst van de olie-industrie in 1918 op Curaçao groeide de belangstelling voor het onderwijs op dit eiland: Door de hogere welvaart werd het aantal scholen uitgebreid, het leermiddelenbudget verruimd en 'bevoegde' leerkrachten konden in grotere aantallen (uit voornamelijk Nederland) worden aangetrokken (Skol & Komunidat, maart 1978, jr. 9, no. 3: 13).
De olie-maatschappij Shell besluit in 1930 om voor de kinderen van haar employees een eigen neutrale particuliere MULO op te richten, die het volledig Nederlandse leerplan met bijbehorende examens overnam.
Om tegemoet te komen aan de noodzaak tot scholing en behoefte aan goed (dat is even goed als is Nederland) onderwijs wordt van overheidswege in 1933 in plaats van het reeds bestaande 'lager onderwijs' en 'meer uitgebreid lager onderwijs' een viertal typen lager onderwijs gecreëerd:
1. gewoon lager onderwijs categorie A, dat zes leerjaren telde en bestemd was voor de buitendistricten. Het onderwijs was kosteloos;
2. gewoon lager onderwijs categorie B, telde eveneens zes leerjaren, was ook kosteloos maar bestemd voor volkskinderen uit het stadsdistrict;
3. uitgebreid lager onderwijs (ULO) met acht leerjaren;
4. meer uitgebreid lager onderwijs (MULO) met tien leerjaren.

De ULO en de MULO waren niet kosteloos en de bevoegdheidseisen aan het onderwijzend personeel waren aanzienlijk hoger. Het MULO was gericht op het opleiden van lokaal lager en middenkader voor de handel en overheid (Prins, 1974: 37; van Breet, 1979; Giskus & Vijber, 1979: 42).
Twee jaren later wordt dan in de (formeel nu nog geldende, zij het met talloze wijzigingen) 'Onderwijsverordening 1935' (een kopie van de

Nederlandse schoolwet van 1920) gepoogd om het gehele toenmaals gegeven onderwijs in de Nederlandse Antillen te omvatten in negen hoofdstukken (de Palm, 1969: 9/10):

I. Algemene bepalingen
II. Van het voorbereidend onderwijs
III. Van het lager onderwijs
IV. Van het vervolg onderwijs
V. Van het beroepsonderwijs
VI. Van de bekwaamheid tot het geven van onderwijs en de opleiding van onderwijzers
VII. Van het toezicht op het onderwijs
VIII. Van de bevordering van het schoolbezoek
IX. Slot- en Overgangsbepalingen.

In de Algemene bepalingen staat geschreven dat het onderwijs onderverdeeld wordt in:

a) Huisonderwijs, dat gegeven wordt aan kinderen van 'goede huizen' (kinderen van Europese Nederlanders en lokale elite);
b) Schoolonderwijs voor het 'gewone volk' (Skol & Komunidat, jan. 1977, jr. 8, no. 1: 8).

Met de invoering van deze verordening uit 1935 werd tevens bepaald dat het onderwijs zonder meer in het Nederlands gegeven moest worden en niet langer 'zo veel mogelijk'. Dit ondanks de kennis dat het gebruik van het Nederlands als voertaal 'eigenlijk in strijd is met één van de voornaamste grondbeginselen der didactiek' (uitspraak van de toenmalige Inspecteur van Onderwijs; In: de Palm, 1969: 10).
Met deze nieuwe wetgeving wordt ook in de Kolonie Curaçao erkend dat het onderwijs moet dienen als instrument om 'deskundigheid' bij te brengen, deskundigheid die nodig is om de economische ontwikkeling te bevorderen. Deze visie op het onderwijs is uit Nederland overgewaaid waar het sinds de opkomst van de industriële maatschappij in de tweede helft van de 19-de eeuw opgeld deed.
Ging het vroeger om het bijbrengen van 'deugden', nu stelt men het op prijs dat ook de 'allereerste kundigheden' bijgebracht worden. De school wordt nu het instrument om deze deskundigheid bij te brengen; een deskundigheid die gemeten werd aan de hand van afgelegde examens.
Deze nieuwe taak van het onderwijs bracht eveneens met zich mee een aantal veranderingen in de vorm en inhoud van het onderwijs:

- het op de voorgrond treden van het kennisprincipe;
- een sterke hierarchische opbouw, waarvan selectiviteit de grondslag vormt;
- een atmistische leerplanstructuur: een veelheid van vakken, vaak zonder samenhang;
- introductie van het leerstof-jaar-klassensysteem, waarbij de cursusduur opgedeeld wordt in leerjaren, de leerstof in jaarpakketten en de leerlingen in jaarklassen. Dit alles had tot doel een rationele ordening van het leerproces;
- een steeds sterker wordende overheidscontrole, met als doel het veiligstellen van de 'man-power'-behoeften en optimale ontplooiïngskansen van de intellectueel begaafden (VLA-VLB-VLC, maart 1977: 8).

Laatstgenoemde controle leidde op de Antillen in 1943 tot de oprichting van het 'Departement van Onderwijs en Volksontwikkeling'. Het tijdperk van de exclusieve rol van de missie in het onderwijs was voorbij. Zo neemt het aantal religieuze onderwijzers af, terwijl de leken belangrijke taken te vervullen krijgen (Meiners-Pieterse, 1980: 16/17).
Om het onderwijspeil op de Antillen op te voeren tot het Nederlandse onderwijspeil, waardoor erkening van diploma's behaald op de Nederlandse Antillen in het moederland mogelijk was, werden sinds 1938 de schriftelijke examens en normen uit Nederland betrokken.
Tevens werd, om de aansluiting met Nederland te bevorderen bij verdere studie van de kinderen van de elite en Europese Nederlanders, het studiejaar dat samenviel met het kalenderjaar gewijzigd van één september tot ééndertig augustus van het daarop volgend jaar (de Palm, 1969: 10).

Met de komst van de olie-maatschappij LAGO op Aruba brak er voor dit eiland een nieuw tijdperk aan. De vestiging gaat gepaard met een influx van grote hoeveelheden mensen uit alle delen van de wereld. De bevolking groeide van ± 9.000 in 1924 tot ruim 56.000 inwoners in 1952 (Hartog, 1961: 480).
Dat er bij de vestiging van de LAGO op Aruba gebrek was aan geschoolde krachten voor technische en administratieve betrekkingen, is op zich niet verwonderlijk omdat Aruba in de Kolonie Curaçao tot dan niet van belang was voor de Nederlandse bestuurders. Alle wijzigingen op het onderwijsgebied werden op Curaçao geregeld en eerst ingevoerd.
Om de tekorten aan geschoolden krachten op te vangen ging de LAGO over tot het aantrekken van buitenlandse krachten (zeker voor het top- en

middenkader) en tot het oprichten van een eigen beroepsschool in 1930. Het was een vierjarige opleiding gedurende welke de leerlingen een zeker zakgeld genoten. De school begon met dertig leerlingen en telde er driehonderdentachtig in 1952. De begroting van deze school alleen al was meer dan één miljoen gulden in 1951.
De vraag die door de LAGO gecreëerd werd naar voornamelijk technisch geschoolden leidde pas in 1950 tot de oprichting van de eerste Lagere Technische School op Aruba door de overheid. Op Curaçao werd deze nieuwe ontwikkeling van het LTS reeds eerder ingezet, namelijk in 1931 (Hartog, 1961: 318; van Breet, 1979).
Dat de groei van het onderwijs op Aruba stormachtig was blijkt uit het volgende: Waren er in het begin van de 20-ste eeuw slechts een landsschool, een particuliere school en een paar katholieke schooltjes, die tesamen enige honderden scholieren telden, reeds in 1937 zijn er zesendertig scholen over het hele eiland verspreid met bijna tienduizend scholieren, ongeveer 1/5 van de bevolking. Aruba telt dan dertien openbare scholen, éénentwintig bijzondere katholieke scholen, één bijzondere protestantse school en de school van de LAGO; in totaal waren daar driehonderdentwintig leerkrachten aan verbonden.
De eerste lokale vorm van middelbaar onderwijs op de Antillen (HBS naar Nederlands voorbeeld) kwam tot stand in 1941 op Curaçao. Dit was een direct gevolg van het feit dat de stroom van leerlingen naar Nederland vanwege W.O. II werd onderbroken. Het was een noodoplossing voor de behoefte aan vervolgonderwijs van de gevestigde (Nederlandse) elite.
Op Aruba werden pas in 1952 drie paralel HBS-klassen aan een MULO-school verbonden. Leerlingen die deze klassen doorlopen hadden moesten hetzij op Curaçao hetzij in Nederland hun HBS-opleiding voltooien (Hartog, 1961: 442; Werkgroep Integrale Ontwikkeling - WIO, maart 1976: 19; van Breet, 1979).
In 1959 starte op Aruba, voorlopig met drie klassen, een R.K.-HBS: het Colegio Arubano, tot heden de enige middelbare school op Aruba. Het jaar daarop werd aan deze school een onderwijzersopleiding verbonden, die vanaf 1962 volgens de Nederlandse Kweekschoolwet functioneerde.
In 1953 komt een nieuwe landsverordening tot stand waardoor het onderwijs in vier categorieën verdeeld werd:
a) het voorbereidend onderwijs ('bewaar'/kleuterscholen);
b) het lager onderwijs verdeeld in:

Gewoon lager onderwijs A: voorbereidend en niet kosteloos; en
Gewoon lager onderwijs B: gratis en eindonderwijs;

c) het vervolgonderwijs;

d) het beroepsonderwijs. Deze verordening bevatte alleen bepalingen voor de opleiding van onderwijzers, terwijl met de komst van de olie-industrie op Curaçao en Aruba een begin werd gemaakt met het technisch beroepsonderwijs (Meiners-Pieterse, 1980: 18).

Het Huishoudonderwijs (HHO, naar Nederlands model, maar met 'aangepaste' leerstof) is van veel latere datum dan het technisch onderwijs. Pas in 1960 werd de eerste HHS op Aruba te Sta. Cruz opgericht.

Het HHO is enerzijds ontstaan uit de ontwikkelingen binnen het onderwijs-systeem zelf, namelijk als een opvangschool voor de intelectueel minder begaafde meisjes, en anderzijds door de groei van de dienstverlenende sector (zowel winkelbedrijf, het hotelbedrijf, als de persoonlijke dienstverlening) (van Breet, 1979).

Met de invoering van het HHO werd het proces voltrokken van standenonderwijs naar klasse-onderwijs. Voor elke maatschappelijke laag een eigen type onderwijs, afhankelijk van de plaats die deze in het productieproces inneemt: GLO-B voor de 'massa' die voornamelijk ongeschoold werk deed; (technisch) beroepsonderwijs voor de diensten- en industriële sector; algemeen voortgezet onderwijs voor de 'hoofd-arbeiders'.

II.1.3 Het onderwijs na de zestiger jaren: kritische geluiden, maar geen constructief overheidsbeleid

Na de totstandkoming van de Landsverordening 1953, waarin de verdeling van taken en bevoegdheden van de verschillende overheden op de Antillen geregeld werd, breekt er een periode aan waarin er vrijwel geen ontwikkelingen zijn op het gebied van de bestuursvoering ten aanzien van het onderwijs. De Eilandgebieden (Bestuurscollege van Eilandgebied Aruba, Bonaire, Curaçao en Bovenwinden) hebben alleen als taak de financiëring van het onderwijs, terwijl het otezicht op scholen en de organisatie van het onderwijs door het Landsdepartement van Onderwijs en Volksontwikkeling uitgevoerd worden.

Typerend voor deze periode is dat de uniformering van het lager onderwijs, waarmee reeds in 1950 een aanvang werd gemaakt, pas in 1962 een feit werd. Het onderscheid tussen GLO-A en GLO-B werd opgeheven en vanaf die tijd was het basisonderwijs gratis en voorbereidend.

In niet-overheidskringen worden sinds de zestiger jaren steeds meer kritische geluiden geuit over het onderwijs. Steeds meer gaat men beseffen dat het onderwijs op de Antillen op Nederlandse leest geschoeid is, met alle gevolgen vandien (onder andere hoog percentage zittenblijvers, gemiddeld 20 % per school, en vroege schoolverlaters).
Ook van overheidswege wordt aan het eind van de zestiger jaren dit onbehagen onderschreven en wordt een beroep gedaan op de UNESCO om onderzoek te doen naar de onderwijssituatie op de Antillen. Een commissie onder leiding van Prof. F.W. Prins komt tot de conclusie dat het kernprobleem in het taalonderwijs lugt en adviseert dan ook om 'ernst te maken met het onderwijs in de moedertaal - het Papiamento (Giskus & Vijber, 1979: 57).
Sindsdien zijn er verschillende onderzoeken gedaan naar de (dys)functies van het onderwijs voor de Antilliaanse samenleving. Desondanks zien we dat het onderwijssysteem (voornamelijk aan de top) veranderingen ondergaat die 'geinspireerd' zijn op Nederland:

I. In 1968 werd de Wet op Voortgezet Onderwijs, de Mammoetwet op de Antillen ingevoerd. Hierbij werd getrouw het voorbeeld van Nederland gevolgd, uitgaande van het idee dat de aansluiting met het tertiair onderwijs (HBO/WO) in Nederland gehandhaafd diende te worden;

II. In 1967 wordt een commissie ingesteld die de oprichting van een instituut voor Hoger Onderwijs in de Nederlandse Antillen moet bestuderen. Dit mondt uit in de opening van de Antilliaanse Rechtshogeschool in 1971. In 1972 wordt een afdeling bedrijfskunde toegevoegd. Het curriculum van beide is Nederlands;

III. In 1972 komt de HTS op Curaçao tot stand met behulp van de 'bijzondere' medewerking van Shell-Curaçao. Nederland is weer 'model' voor deze opleiding;

IV. In 1975 gaat op Aruba een afdeling Lerarenopleiding van start volgens het Nederlandse plan Arends;

V. In 1978 komt een MTS op Aruba tot stand naar Nederlands voorbeeld;

VI. In 1979 vindt de oprichting van de Universiteit van de Nederlandse Antillen plaats door samenvoeging van de HTS, Rechthogeschool (met een onderafdeling op Aruba) en Bedrijfskunde.

Zowel de Lerarenopleiding op Aruba als de UNA vertonen 'kinderziekten'. Bij de eerstgenoemde is er een grote wisseling in het docentencorps, en de salariëring van de afgestudeerden is niet geregeld. Bij de Universiteit: een slechte administratie, gebrek aan docenten (er worden door

Nederlandse docenten 'gast-colleges' gegeven), toelatingsnormen zijn niet duidelijk vastgelegd, evenals de normen betreffende afstudeeropdrachten en de regeling voor werkstudenten om hiervoor van hun werkgever (veelal overheid) vrij te krijgen laat ook op zich wachten.

Aangezien de Mammoetwet van bijzonder belang is voor de huidige situatie binnen het onderwijs in de Antillen is, wil ik daar extra aandacht aan besteden.
Men beoogde met deze wet gelijke kansen voor iedereen te scheppen naar de mate van zijn aanleg en belangstelling. Dit doel zou verwezenlijkt moeten worden door doorstroming, differentiatie na het basisonderwijs en door de 'brug'-klas.
In het voortgezet onderwijs onderscheidde men de volgende vormen:
- het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO);
- het algemeen vormend voortgezet onderwijs, verdeeld in HAVO - MAVO;
- andere vormen van voortgezet onderwijs: beroepsonderwijs.

Deze structuur werd nagenoeg volledig op de Antillen zonder enige voorbereiding ingevoerd. Hierdoor konden vele leerkrachten niet behoorlijk functioneren in deze nieuwe structuur.
De eigen varianten op deze structuur zijn:
- het Economische Toeristisch en Administratief Onderwijs (ETAO);
- een ongedeeld VWO, waarbij slechts zes vakken verplicht zijn bij het eindexamen;
- het Spaans neemt in het onderwijs op de Antillen een belangrijker plaats in dan in Nederland;
- Inhoudelijk hebben de vakken geschiedenis en aardrijkskunde een Zuid-Amerikaans 'accent' gekregen.

Voor deze veranderingen moest echter wel toestemming van Nederland verkregen worden om immers de aansluiting met het tertiair onderwijs veilig te stellen (VLA-VLB-VLC, maart 1977: 9/10; Skol & Komunidat, mei 1978, jr. 8, no. 5: 5; Voordracht Cova, 1978; Meiners-Pieterse, 1980: 19).
De resultaten van de Mammoetwet zijn verre van positief, noch in Nederland (Zie Rapport van Vliegen, 1977) en zeker niet op de Antillen. Van vele zijden wordt op de Antillen op allerlei problemen gewezen:
- er wordt kritiek geuit op de vroegtijdige selectie op twaalfjarige leeftijd;
- er zijn klachten over het lage rendement, tot uiting komend in het hoge percentage zittenblijvers (voornamelijk in het algemeen vormend

voortgezet onderwijs), het hoge percentage drop-outs (voornamelijk in het lager beroepsonderwijs) en het hoge percentage gezakten van de middelbare school;

- er zijn klachten over het dalend niveau van het Nederlands, hetgeen leidt tot wederzijdse verwijten tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs;
- er is kritiek op het systeem van vakkenpakketten, zowel van het bedrijfsleven als van het hoger onderwijs;
- er zijn legio krachten over het gebrek aan motivatie van de huidige generatie leerlingen (van Breet, 1979).

Al met al geen rooskleurige situatie.

II.1.4 Slotbeschouwing

Een van de belangrijkste instrumenten van de culturele kolonisatie van de Antillen was het onderwijs dat sinds de 19-de eeuw geheel op 'moederlandse wijze' ingericht is. Hoewel de Antillen sinds 1954 ('Autonomie') de volledige verantwoordelijkheid dragen voor haar interne zaken, inclusief het onderwijs, zien we dat er gekozen werd om het Nederlands onderwijssysteem te handhaven en vervolgens alle wijzigingen in Nederland ook hier door te voeren, hetgeen tot gevolg heeft dat het bestaande onderwijs op de Antillen practisch hetzelfde is als dat van Nederland (UNESCO, 1976: v). Een systeem dat kinderen uit Nederlandse families en kinderen van de elite die zich het Nederlandse levenspatroon 'eigen' gemaakt hebben bevoorrecht. De externe ontwikkeling van het voortgezet onderwijs op Aruba en Curaçao werd door twee factoren bepaald (van Breet, 1979):

1. De hoogste vormen van het algemeen vormend onderwijs hebben steeds in dienst gestaan van de handhaving en reproductie van de elite. Of de kinderen van de elite nu naar Nederland gingen (voornamelijk tot voor W.O. II) of dat zij op de Antillen zelf hun secundair onderwijs genoten (na W.O. II), de functie van dit type onderwijs was steeds de voorbereiding op het hoger onderwijs en daarmede voorbereiding op leidinggevende functies;
2. De ontwikkelingen in de dynamische sectoren van de Curaçaose en Arubaanse economie (olie-industrie en toerisme, overheidssector en andere dienstverlening) leidden tot verandering in het voortgezet onderwijs. Zo leidde de groeiende behoefte aan lager- en middenkader in de administratieve sector tot het ontstaan van de MULO; de ontwikkeling van de

olie-industrie leidde tot het ontstaan van het Technisch Onderwijs; de ontwikkeling van het toerisme leidde tot schooltypen zoals Economisch Toeristisch Administratief onderwijs.
Terecht merkt Prins (In: Pedagogisch Forum, 1971: 352) op:
"De Antilliaanse school is een Nederlandstalige school met Nederlandse methoden, met Nederlandse leermiddelen en met een deel uit Europa afkomstige onderwijzers en leraren.
Een school die zich tot nu toe niet los heeft kunnen maken van zijn koloniale erfenis".

II.2 De huidige beheers- en verzorgingsstructuur van het onderwijs

Het politieke leven op de Antillen werd na W.O. II beheerst door twee gedachten, namelijk de autonomie- en de decentralisatiegedachte.
De in 1951 afgekondigde Eilandenregeling (ERNA) kwam het decentralisatie-streven (voornamelijk van Aruba) tegemoet en het streven naar autonomie (voornamelijk door Curaçao) mondde uit in het Statuut van 1954 en de Staatsregeling van 1955 (Römer, 1977: 24/25).
De Staatsregeling bepaalt de grondbeginselen omtrent de staatsinrichting van de Nederlandse Antillen en regelt de rechtsbetrekkingen tussen de Nederlandse Antillen (het Land) en de vier Eilandgebieden, te weten Aruba, Bonaire, Curaçao en de Bovenwindse Eilanden.
De ERNA regelt de bestuursinrichting van de Eilandgebieden en bepaalt welke onderwerpen niet tot de zorg van de Eilandgebieden behoren.
Het Statuut regelt de rechtsorde van het Koninkrijk der Nederlanden en de rechtsbetrekkingen tussen Nederland en Nederlandse Antillen (Giskus & Vijber, 1979: 70/71).
Deze regelingen betreffende de bestuursinrichting van de Nederlandse Antillen hebben ook consequenties voor de verzorging van het onderwijs. De verdeling van taken en bevoegdheden ten aanzien van het onderwijs is geregeld in de ERNA (art. 2: principe van de zelfstandigheid van de Eilandgebieden) en in de Staatsregeling (art. 140: principe van vrijheid van onderwijs).
Hoewel de hierin opgenomen richtlijnen en bepalingen vaag en multi-interpretabel zijn, kan gesteld worden dat de meest essentiële taken (inhoud van het onderwijs en toezicht er op) tot de competentie van het Land worden gerekend (Giskus & Vijber, 1979: 82 - 95). De Eilandgebieden dragen zorg voor de financiëring van het onderwijs.

Het beheer van het onderwijs wordt verder extra bemoeilijkt door het feit dat ruim 80 % van alle scholen op de Antillen bijzondere (i.c. R.K.-scholen zijn met een eigen schoolbestuur (UNESCO, 1976: 4).
De belangrijke positie van de schoolbesturen vindt haar oorsprong in de 'Schoolstrijd' in Nederland aan het eind van de 19-de eeuw. Hoewel de onderscheiding openbaar en bijzonder onderwijs voor Nederland verklaarbaar is, vormt dit onderscheid op de Antillen een hindernis voor het beheer van het onderwijs (Herdé, 1980: 127).
Tenslotte hebben de scholen zelf ook nog bepaalde bevoegdheden en taken.
De beheersstructuur van het onderwijs in de Antillen wordt dus gekenmerkt door een verdeling van bevoegdheden over vier verschillende organen:

De Centrale Overheid: (het Land) wetgeving (nogal gedetailleerd), inspectie, onderwijsbegeleiding, onderwijsplanning, onderwijsresearch, studiebeurzenbeleid, richtlijnen vaststellen voor de onderwijs-leerplannen;

De Eilandelijke Overheid: financiëring, onderwijsbegeleiding, onderwijsplanning, onderwijsresearch, studiebeurzenbeleid;

De Schoolbesturen: personeelsbeleid, onderwijsbegeleiding, vaststelling van leerplannen en lesroosters, financieel beleid, aanname beleid van leerlingen;

De Scholen: opstelling van leerplannen, lesroosters en schoolregelement, personeelsbeleid en aannamebeleid van leerlingen (Herdé, 1980: 93).

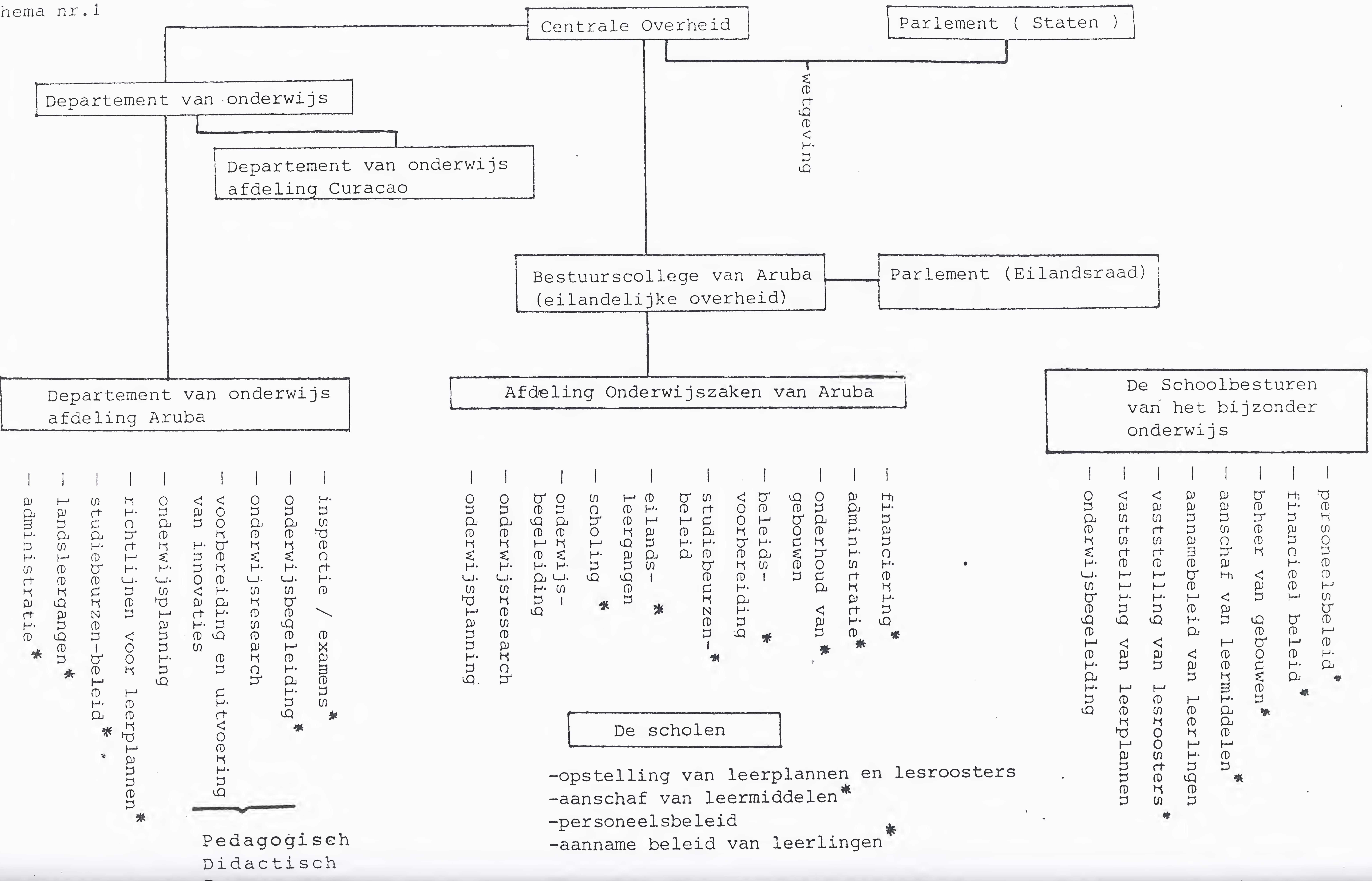
Deze verdeling van taken en bevoegdheden heeft een aantal duidelijke nadelen:

1. er bestaat een reëel gevaar van het creëren van doublures, met alle competentieproblemen van die (bijvoorbeeld op het gebied van onderwijsbegeleiding);
2. de informatie over het functioneren van het onderwijssysteem berust bij de verschillende instanties en is niet centraal beschikbaar, waardoor een systematisch en geïnformeerd beleid bemoeilijkt wordt;

3. doordat complementaire functies bij verschillende instanties berusten wordt een alomvattend onderwijsbeleid onmogelijk (Beleisnota Commissie, 1979).

Zowel in het Regeringsprogramma 1974 - 1978 als in dat van 1977 - 1981 wordt, binnen het kader van het decentralisatiestreven, een wijziging van de verhoudingen tussen de Centrale overheid en de afzonderlijke eilanden in het vooruitzicht gesteld. Wat dit zal gaan betekenen voor de besluitvormingsstructuur van het onderwijs is vooralsnog onduidelijk.

In navolging van Herdé (1980: 24) hanteer ik de volgende definitie van een onderwijsverzorgingsstructuur:
"Een stelsel van structureel samenwerkende instanties, dat alle (direct) betrokkenen bij het onderwijs (organisaties, groeperingen, en individuen) adviserend, dienstverlenend en ondersteunend terzijde staat. Dit met het doel het onderwijs goed te laten functioneren en systematisch te optimaliseren. Dit stelsel van instanties moet de volgende voorzieningen omvatten: onderzoek, curriculumontwikkeling, begeleiding en scholing".
De huidige beheers- en verzorgingsstructuur van het onderwijs voor Aruba is door Herdé (1980: 95) schematisch weergegeven (zie schema nr. 1).
Tussen de eilandgebieden bestaan er verschillen in de verzorgingsstructuur:
Het eilandgebied Curaçao beschikt ook nog over een Schooladviesdienst en een Onderwijsplanbureau, die deel uitmaken van de afdeling Onderwijszaken van de Eilandelijke overheid. Op de Eilandgebieden Bonaire en Bovenwinden zijn er nog minder onderwijsinstanties.
In het schema zijn alle taken en bevoegdheden opgenomen zoals ze momenteel verdeeld zijn. Niet alle taken worden echter uitgevoerd, noch zijn er instanties voor de uitvoering ervan in het leven geroepen. Alleen achter die taken die vervuld worden staat in het schema een sterretje.
Uit het schema blijkt dat:
De schoolbesturen vrij autonoom functioneren;
Dat de relatie tussen de verschillende instanties indirect via de Centrale Overheid verloopt;
Dat een aantal verzorgingstaken ondergebracht is bij organen die direct deel uitmaken van het overheidsapparaat.
Een aantal bezwaren die uit het laatste voortvloeien zijn:
- het onderwijsverzorgingswerk wordt gedomineerd door een voornamelijk ambtelijk denkend apparaat. Dit betekent dat de verzorging van het onderwijs in belangrijke mate 'gestuurd' wordt door ambtelijk denkende


Schema nr.1
Centrale Overheid
Parlement (Staten)
wetgeving
Departement van onderwijs
Departement van onderwijs afdeling Curacao
Bestuurscollege van Aruba (eilandelijke overheid)
Parlement (Eilandsraad)
Departement van onderwijs afdeling Aruba
— inspectie / examens*
— onderwijsbegeleiding*
— onderwijsresearch
— voorbereiding en uitvoering van innovaties
Pedagogisch Didactisch
— onderwijsplanning
— richtlijnen voor leerplannen*
— studiebeurzen-beleid*
— landsleergangen*
— administratie*
Afdeling Onderwijszaken van Aruba
— financiering*
— administratie*
— onderhoud van gebouwen*
— beleids-voorbereiding*
— studiebeurzen-beleid*
— eilands-leergangen*
— scholing*
— onderwijs-begeleiding
— onderwijsresearch
— onderwijsplanning
De scholen
-opstelling van leerplannen en lesroosters
-aanschaf van leermiddelen*
-personeelsbeleid
-aanname beleid van leerlingen*
De Schoolbesturen van het bijzonder onderwijs
— personeelsbeleid*
— financieel beleid*
— beheer van gebouwen*
— aanschaf van leermiddelen*
— aannamebeleid van leerlingen
— vaststelling van lesroosters*
— vaststelling van leerplannen
— onderwijsbegeleiding

mensen aan de top van het hierarchisch overheidsapparaat. De onderwijs-instanties kunnen gaan behoren tot typisch uitvoerende organen, zonder wezenlijke inbreng te hebben in de beleidsvorming aan de top. De sturing vindt dan voornamelijk plaats in de vorm van opdrachten;

- de creativiteit van de werkers in de verzorgingsinstanties kan worden afgeremd omdat zij te weinig ruimte krijgen voor een eigen inbreng;
- de integratie van het onderwijsverzorgingswerk (= het onderwijskundig denken) met het onderwijsbeleid (= het ambtelijk/politieke denken) wordt bemoeilijkt;
- de integratie van het onderwijsverzorgingswerk met het onderwijsveld (= praktijk denken) kan bemoeilijkt worden omdat deze instanties als een verlengstuk van het overheidsapparaat kunnen worden gezien en daardoor de open en actieve participatie van het onderwijsveld kunnen ontmoedigen.

Concluderend kan gesteld worden dat ten gevolge van de hier geschetste ingewikkelde besluitvormingsstructuur een situatie van relatieve besluiteloosheid ten aanzien van het onderwijs op de Antillen heerst (UNESCO, 1976: 7).
Wil men inderdaad tot een fundamentele herstructurering van het huidige Antilliaanse onderwijsstelsel komen (zoals voorgestaan in de laatste twee Regeringsprogramma's) dan vereist dit een gezamenlijke inspanning van alle direct bij het onderwijs betrokkenen: - overheid, dienstverlenende instanties en deskundigen, en het onderwijsveld - en indirect betrokkenen: - (onderwijs)vakbonden, bedrijfsleven en anderen.
Een eerste stap in de goede richting zou zijn om het onderscheid tussen bijzonder en openbaar onderwijs op te heffen en op deze wijze de macht van de schoolbesturen te verminderen. Het is immers de Eilandelijke Overheid die het onderwijs financiërt en op basis hiervan kan en mag ze een grotere beslissingsbevoegdheid hebben dan nu het geval is (Een soortgelijke visie vinden we terug bij : UNESCO, 1976; van Breet, 1978; en Herdé, 1980).

II.3 De huidige structuur van het onderwijs

Op de Antillen bestaat geen leerplicht, desondanks is het schoolbezoek bijzonder hoog te noemen. Voor Aruba geldt dat ruim 97 % van de 6 - 12 jarigen in 1972 op school zaten (Beleidsnota Commissie, 1979).
Invoering van de leerplicht tot dertien jaar zou dus nauwelijks het algemene opleidingsniveau kunnen vergroten. Wel moet mijn inziens onderzoek worden gedaan naar die groep van kinderen die de school niet bezoeken. Het zou juist voor deze groep positief zijn als de leerplicht ingevoerd wordt, maar dan moeten wel effectieve maatregelen genomen kunnen worden tegen verzuim van de leerplicht.
In 1972 werd op de Antillen ruim 8 % van het Bruto Nationaal Product aan het onderwijs uitgegeven, hetgeen vergeleken met het wereldgemiddelde van 6 % hoog is. Het percentage van de totale overheidsuitgaven, die bestemd waren voor het onderwijs, lag voor de Antillen in 1976 tussen de 30 en 40 %, waarvan 88 % naar salariskosten ging. Op basis van deze gegevens komt de UNESCO (1976: 16/17) tot de voorzichtige conclusie dat de kosten van het onderwijs op de Antillen aan de hoge kant liggen in vergelijking met de meeste andere landen. De overheidsuitgaven voor het onderwijs waren relatief hoger dan die van de V.S., de Bondsrepubliek Duitsland, Groot-Brittanië en Oostenrijk in 1974.
De kosten van het onderwijs worden extra verhoogd doordat: schoolboeken over het algemeen twee keer zo duur zijn als in Nederland (het gaat om dezelfde boeken), het aantal zittenblijvers zo groot is en omdat de top van het onderwijssysteem (HAVO/VWO en de Pedagogische Academie) naar verhouding duurder is dan de andere schooltypen, hetgeen mede veroorzaakt wordt door de hoge salariskosten van de leerkrachten en de lage leerkrachten/leerling ration: 1 : 14.
Door deze factoren blijft er van de totale uitgaven ten behoeve van het onderwijs slechts tussen de 10 en 20 % over voor de administratie, vervoer van kinderen, inrichting en onderhoud van gebouwen en leermiddelen. Dit brengt met zich mee dat er financieel gezien niet veel ruimte is voor innovatie in het huidig onderwijssysteem, bijvoorbeeld andere leermiddelen en organisatie (UNESCO, 1976: 16 - 23).
Het onderwijssysteem op Aruba/Antillen is vergeleken met vele ex-kolonies behoorlijk ontwikkeld. Gezaghebber Martina (Enfasis, 1978: 8) heeft hierover de volgende markante uitspraak:

"Het onderwijssysteem op de Antillen vertegenwoordigt op zich een behoorlijk niveau, zolang er geen rekening gehouden wordt met de de (vele) hindernissen om dit niveau te bereiken".

Binnen het onderwijssysteem van Aruba kunnen de volgende onderwijstypen onderscheiden worden:

I. Voorbereidend onderwijs: 25 kleuterscholen, inclusief de eigen kleuterschool van de LAGO, die ook een eigen 'High School' heeft;

II. Basisscholen: 33 gewone basisscholen en
6 scholen voor speciaal onderwijs;

III. Scholen voor algemeen vormend voortgezet onderwijs:

MAVO - middelbaar algemeen voortgezet onderwijs:
12 scholen, waarvan 3 avond-MAVO,

HAVO - hoger algemeen voortgezet onderwijs:
2 scholen, waarvan 1 's avonds,

VWO - voorbereidend wetenschappelijk onderwijs:
1 school;

De HAVO en VWO vormen één scholengemeenschap; naast het gebouw in Oranjestad is er sinds 1977 een dépendance op San Nicolaas;

IV. Scholen voor beroepsonderwijs:

- het technisch onderwijs: Lagere Technische School, 2 scholen met 3 'stromingen', 2 van drie jaar die praktijk en beroepsgericht zijn - de A- en de P-stroom en hiernaast de T-stroom die vier jaar duurt, meer theoretisch, gericht op aansluiting met de MTS;
: Eenvoudig Technisch Onderwijs, met één school;
: Middelbaar Technische School, één school, waar twee 'pakketten' mogelijk zijn:
I: voor leerlingen die na voltooiïng gaan werken; deze opleiding duurt vier jaar;
II: voor leerlingen die een studie aan een HTS wensen voort te zetten; de studieduur is dan drie jaar omdat het praktijkjaar wordt overgeslagen.
- Huishuidonderwijs (HHO): vier scholen;
- Economisch Toeristisch en Administratief Onderwijs (ETAO): 4 scholen waarvan 2 zelfstandig;
- Middelbaar Administratief Onderwijs (MAO): 1 school, waar 2 richtingen mogelijk zijn, een administratieve en een secretariële richting;

V. Scholen voor Hoger Beroeps Onderwijs:
- Een Pedagogische Academie, waaraan een kleuterleidster en een onderwijzer(es)opleiding verbonden is;
- Een Lerarenopleiding voor leraar aan technische scholen;
- De HTS-opleiding moet op Curaçao gevolgd worden;

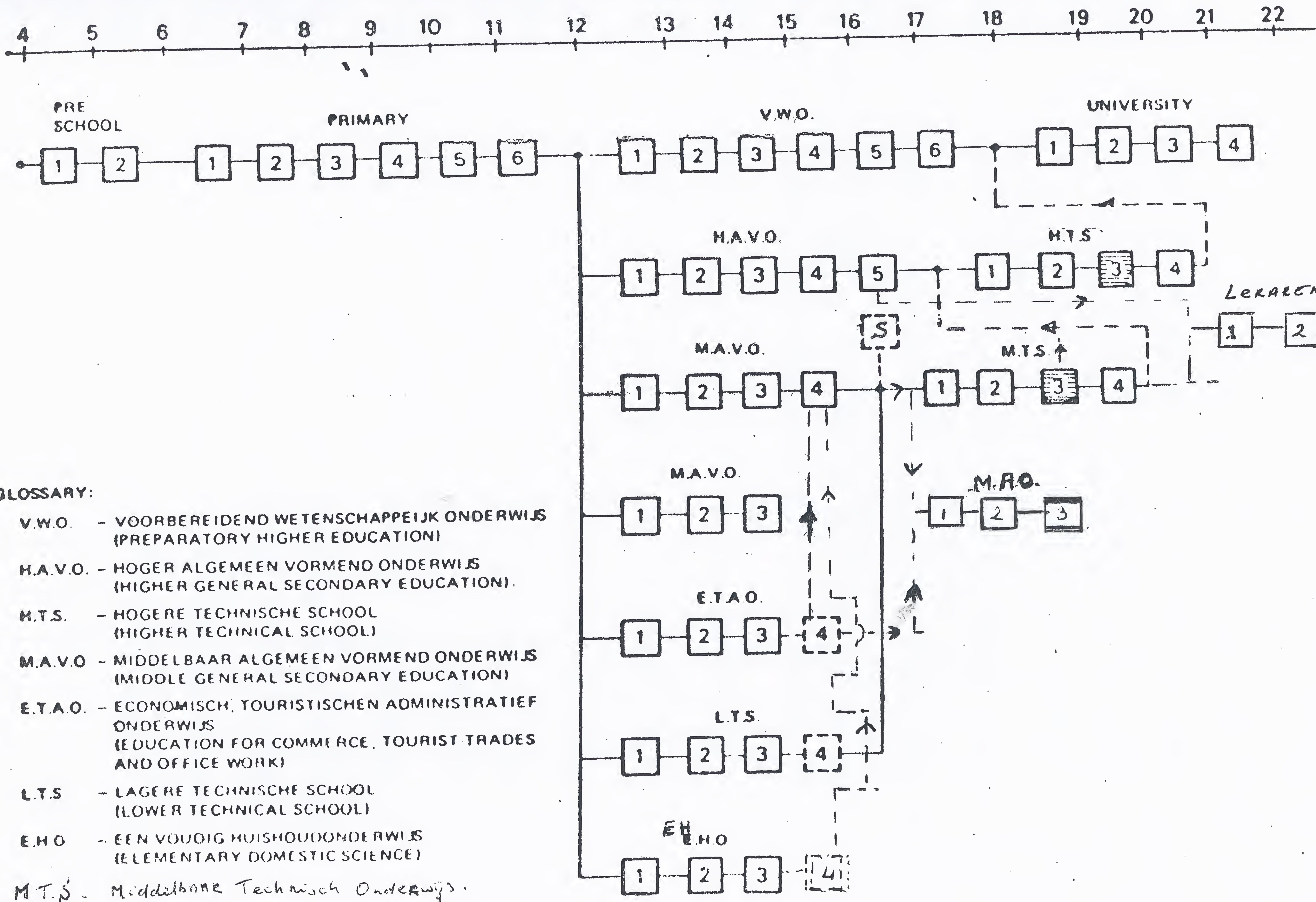
VI. - Wetenschappelijk Onderwijs:
De Universiteit van de Antillen (UNA), met een afdeling rechten op Aruba.

(Gebaseerd onder andere op gegevens ontleend aan: Departement van Onderwijszaken, afdeling Aruba; WIO, maart 1976; van Breet 1979)
Het schema van bovengenoemd onderwijssysteem is op de volgende pagina, schema nr. 2.

Bezien we de ontwikkelingen binnen het voortgezet onderwijs (de interne ontwikkelingen) voor zover zij betrekking hebben op het Mammoetsysteem, dan kunnen er twee lijnen gesignaleerd worden:
- er vindt een steeds grotere differentiatie in schooltypen plaats om de 'drop-outs' van de bestaande schooltypen toch binnen dit categoriaal systeem op te vangen, onder andere ETAO en ETO;
- bij een steeds verdergaande differentiatie binnen een hierarchisch geördend en categoriaal systeem van voortgezet onderwijs, is er een streven naar status verhoging: de T-stroom van de LTS is een streven naar gelijkstelling met het MAVO; bij het ETAO zien we eveneens het streven naar toelating tot het MAO (van Breet, 1979).

De hier geschetste structuur van het onderwijssysteem is elitair, dat wil zeggen dat het zodanig gestructureerd is dat slechts een selecte groep de top van het systeem kan bereiken. De selectie naar een hoger onderwijstype is immers telkens strenger (Philips, 1979). De structuur is primair afgestemd op de begaafden; slechts één doorstromingskanaal is duidelijk geprofileerd: namelijk kleuteronderwijs - basisonderwijs - HAVO/VWO - HBO/WO; de andere schooltypen worden dan ook primair door hun complementaire functie ten aanzien van dit centrale doorstromingskanaal gekarakteriseerd (van Breet, 1978: 3).
Na de lagere school zijn twee richtingen mogelijk: beroepsgericht onderwijs en algemeen vormend onderwijs. Binnen deze twee typen onderwijs is een ruim aanbod van mogelijkheden, die het in theorie mogelijk maken dat elk kind een onderwijstype kan kiezen dat hem het meest interesseert

NETHERLANDS ANTILLES: EDUCATIONAL STRUCTURE



GLOSSARY:

- V.W.O. – VOORBEREIDEND WETENSCHAPPEIJK ONDERWIJS (PREPARATORY HIGHER EDUCATION)
- H.A.V.O. – HOGER ALGEMEEN VORMEND ONDERWIJS (HIGHER GENERAL SECONDARY EDUCATION).
- H.T.S. – HOGERE TECHNISCHE SCHOOL (HIGHER TECHNICAL SCHOOL)
- M.A.V.O – MIDDELBAAR ALGEMEEN VORMEND ONDERWIJS (MIDDLE GENERAL SECONDARY EDUCATION)
- E.T.A.O. – ECONOMISCH, TOURISTISCHEN ADMINISTRATIEF ONDERWIJS (EDUCATION FOR COMMERCE, TOURIST TRADES AND OFFICE WORK)
- L.T.S – LAGERE TECHNISCHE SCHOOL (LOWER TECHNICAL SCHOOL)
- E.H.O – EEN VOUDIG HUISHOUDONDERWIJS (ELEMENTARY DOMESTIC SCIENCE)
- M.T.S. – Middelbare Technisch Onderwijs.
- M.A.O – Middelbaar Administratief Onderwijs
- S – Schakelklas voor U die niet

of overeenkomstig is met zijn capaciteiten.
In de praktijk wordt de keuze van het kind in negatieve zin beperkt doordat (UNESCO, 1976: 12):

1. De keuze voor een bepaalde richting op vrij jonge leeftijd moet geschieden, namelijk na de zesde klas lagere school op ongeveer twaalfjarige leeftijd. Het is uit onderwijssociologische literatuur bekend dat hoe jonger deze keuze gedaan moet worden des te groter de invloed is van het sociaal milieu/klasse waartoe de ouders van deze leerling behoren: kinderen uit lagere klassen kiezen over het algemeen voor beroepsgericht onderwijs en kinderen uit andere klassen meer voor algemeen vormend onderwijs.
2. Is de keuze eenmaal gemaakt (onafhankelijk of deze gebaseerd is op de wil van het kind, de ouders of op selectie), dan wordt het moeilijk om van het ene schooltype naar een ander te veranderen, ondanks dat het eerste jaar van het voortgezet onderwijs een zogenoemde 'brugjaar' vormt.
   Op welke school het kind komt is afhankelijk van de eisen die door de scholen voor beroepsonderwijs en voor algemeen vormend onderwijs gesteld worden. Zo zijn de eisen voor HAVO/VWO hoger dan die voor MAVO, die van de LTS hoger dan die voor ETAO.
   De vrij gestructureerde vormen van onderwijs na de lagere school 'dwingen' de kinderen om reeds op vrij jonge leeftijd te specialiseren, terwijl ze nog bezig zijn hun vaardigheden en capaciteiten te ontwikkelen.

Gezien dit probleem van vroegtijdige keuze zou het aanbeveling verdienen om de gezamelijke leerervaring van alle leerlingen met 2 à 3 jaar te verlengen.
Binnen het bestaande onderwijssysteem hanteert men het leerstofjaarklassensysteem, dat gebaseerd is op het onjuiste postulaat dat alle leerlingen van een bepaalde klas en van een bepaalde leeftijd dezelfde beginsituatie hebben en een gelijke ontwikkelingsgang en tempo. De leerstof wordt in brokjes verdeeld en op dezelfde wijze en in hetzelfde tempo aan alle leerlingen tegelijkertijd gepresenteerd, waarbij er nauwelijks rekening gehouden wordt met individuele verschillen.
Behalve dat het leerstofjaarklassensysteem een atomisering van de leerstof met zich meebrengt, bevordert het tevens de 'atomisering' van de leerkrachten verbonden aan een school: Elke leerkracht geeft les volgens eigen inzichten en verliest de problemen van de andere .

leerkrachten van de hogere leerjaren uit het oog. Op schooltypen met het systeem van vakleerkrachten wordt de teamvorming bovendien bemoeilijkt door de vakspecialistische gerichtheid van deze leerkrachten (van Breet, 1978: 3).

Binnen het leerstofjaarklassensysteem wordt veelal de klassikale doceermethode gehanteerd, dat het kenmerk heeft van een 'depositaire opvoeding'. Deze wijze van opvoeden/onderwijzen houdt in dat de leraar het enige overdragende subject van kennis is en dat de leerlingen de geduldig luisterende passieve objecten zijn. Laatstgenoemden worden tot 'containers' gemaakt die door de leraar 'gevuld' moeten worden. Zo wordt opvoeden/onderwijzen een handeling van 'storten' (als bij een bank), waarbij de leerlingen de 'bewaarder' zijn en de leraar de 'bewaargever'. In plaats van communiceren geeft de leraar communiqué's uit die leerlingen uit het hoofd moeten leren en herhalen. Hij geeft deposito's die de leerlingen geduldig in ontvangst nemen (Freire, 1972: 42 - 52).

Een ander bezwaar van het huidig onderwijssysteem is dat het kleuteronderwijs bij de wet nog niet geregeld is, hoewel er sinds 1961 een ontwerp landsverordening op stapel ligt. Zowel in de Regeringsverklaring 1974 - 1978: 15, als die van 1977 - 1981: 21, werd een regeling hiervan in het vooruitzicht gesteld, maar helaas tot heden zonder resultaat. Nog altijd is er een onderscheid tussen openbaar en bijzonder kleuteronderwijs.

De kleuterschool is in tegenstelling tot de andere onderwijstypen (met uitzondering van HAVO/VWO) niet gratis. Afhankelijk van de school moet er een bedrag van tussen de Naf 30,- en Naf 110,- per jaar betaald worden (Meiners-Pieterse, 1980: 12). Een motie tot het afschaffen van schoolgeld voor de kleuterschool en de HAVO/VWO werd onlangs door het Bestuurscollege van Aruba verworpen (Beurs- en Nieuwsberichten, juni 1981). Desondanks bezocht ruim 90 % van de 4 - 6 jarigen op Aruba in 1979 dit onderwijstype (Skol & komunidat, jul./aug. 1979, jr. 10, no. 6: 5).

In de afgelopen jaren is een nieuw type particuliere school ontstaan, namelijk de 'speelschooltjes'. Deze scholen, die door particulieren aan huis worden gehouden, nemen kinderen van jonger dan vier jaar op die nog niet naar de kleuterschool mogen (Sprockel, 1977: 304).

Naar dit verschijnsel moet nader onderzoek gedaan worden om op korte termijn tot een wettelijke regeling te komen, aangezien er belangen van het kind in het geding zijn.

Resumé:

Uit de analyse van het huidig onderwijssysteem kunnen we een paar probleempunten signaleren:

1. Een elitaire structuur dat op ingebouwde selectie berust;
2. De hoge kosten die verbonden zijn aan dit systeem, waardoor er weinig financiële ruimte blijft voor innovaties;
3. Het ontbreken van de leerplicht;
4. Het ontbreken van een wettelijke regeling van het kleuter- en peuteronderwijs;
5. Het moeten maken van een keuze op jonge leeftijd, na de zesde klas lagere school;
6. De practische moeilijkheid om van het ene schooltype naar een ander te wisselen in het voortgezet onderwijs;
7. Het veelal hanteren van de klassikale doceermethode dat tot passiviteit van de leerlingen leidt.

Als laatste kan gewezen worden op het feit dat het bestaande onderwijssysteem een import is uit Nederland, een vreemd cultuurgoed dat niet aangepast is aan de lokale situatie. Welke gevolgen dit heeft voor Aruba en de Antillen in het algemeen, komt in het volgend hoofdstuk aan bod.

Hoofdstuk III Cultureel-ideologische beïnvloeding: het Nederlandse onderwijssysteem als een instrument van culturele invasie

III.1 Inleiding

Onafhankelijk van de vraag wáár de oorzaak van het kolonialisme ligt kunnen we met zekerheid stellen dat de realiteit van kolonisatie en gekoloniseerden een feit is. We hebben geen enkele notie van hoé het geweest zou zijn indien er geen kolonisatie plaatsgevonden had, maar wat we duidelijk kunnen constateren zijn de gevolgen ervan (Memmi, 1969: 114).
Een van de gevolgen van de kolonisatie is dat in de meeste ex-kolonies het onderwijssysteem uit het 'moederland' geïntroduceerd werd en vervolgens 'eigen' gemaakt (Carnoy, 1974: 71).
Het hanteren van Westerse onderwijsmodellen (gekenmerkt door centralisatie en standaardisatie van onderwijssystemen) heeft in deze landen geleid tot de volgende resultaten:

- dat de school een duidelijke sub-culturele gemeenschap vormt: een duidelijk onderscheid tussen 'ontwikkelden' en andere leden van de samenleving;
- het stimuleert een 'individualistische' houding (= een afzijdigheid ten opzichte van de gemeenschap en de doeleinden daarvan) omdat het gevolgd hebben van een formele opleiding beschouwd wordt als een mogelijkheid tot individuele mobiliteit, dat wil zeggen 'betere' en 'hogere' posities voor het individu, en niet als middel om tot de ontwikkeling van de gemeenschap bij te dragen;
- een schoolsysteem dat practisch losstaat van zijn natuurlijke en sociale werkelijkheid (Tuqan, 1978: 31).

Verschillende Derde-Wereld 'filosofen', zoals Fanon, Freire en Memmi beschouwen het onderwijs als een belangrijk instrument dat de onderdrukking en onderwerping van de gekoloniseerde heeft helpen versterken:
"...... de taak van de politieman en het leger worden aanmerkelijk verlicht door de sfeer van onderwerping en verboden die rond de uitgebuite wordt opgetrokken door het onderwijs" (Fanon, 1971: 27).
Het onderwijs in Niet-Westerse landen bestendigt en versterkt de culturele invasie in deze gebieden. Culturele invasie moet opgevat worden als:
"het binnendringen in de culturele context van een andere groep, zonder de mogelijkheden van deze andere groep te respecteren. De indringers leggen hún zienswijze op de wereld op aan degenen bij wie ze binnendringen en

blokkeren de creativiteit van de overvallenen door hun eigen expressie-mogelijkheden te verlammen" (Freire, In: Hammen-Poldermans, 1975: 34).
Het opleggen door de overheersers van hun cultuur aan de overheersten is volgens Gorz (In: Achterhuis, 1975: 80) nodig om deze groep te kunnen domineren: "De heersende klasse zou niet kunnen regeren als ze er niet in geslaagd was de onderdrukten de wereld door hun ogen te laten zien".
De resultaten van de culturele invasie liegen er niet om:

- De onderdrukte mens neemt de normen en waarden over van de overheerser, met als gevolg
- een diepe minachting voor zijn eigen cultuur, een minachting inclusief voor de eigen taal; hetgeen leidt tot
- een acceptatie van zijn eigen onkunde en van zijn positie als ondergeschikte, wat een eigen minderwaardigheid voedt en versterkt.

III.2 Het onderwijs op de Antillen als exponent van de culturele invasie

Vanaf de 19-de eeuw heeft het Antilliaans onderwijs slechts één model gekend, namelijk het Nederlandse. Het MULO-onderwijs en later het voortgezet onderwijs werden fantasieloze kopieën van het Nederlands voorbeeld. Het onderwijs werd hierdoor één van de belangrijkste instrumenten van de Nederlandse cultuurpolitiek op de Antillen.
Het huidig onderwijssysteem op de Antillen heeft een aantal kenmerken gemeen met onderwijssystemen van ex-kolonies, zij is ook gebaseerd op een onderwijsfilosofie uit het 'moederland' i.c. Nederland:

- de voertaal is Nederlands,
- de structuur is nagenoeg identiek aan die van Nederland,
- de leerinhouden zijn weinig aangepast aan de eigen omgeving,
- de leerkrachten (voornamelijk in het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs) komen uit het 'moederland' of zijn daar opgeleid.

Derhalve kunnen we stellen dat het onderwijs op de Antillen afgestemd is op het overdragen van een Nederlands cultuurpatroon, waarin de waarden, belangen en verwachtingen van de Nederlandse middenklasse de toon aageven.
Immers ook in Nederland is de school afgestemd op de middenklasse (van Dieten - Maduro, 1979: 164).
De belangrijkste mechanismen van culturele invasie binnen het Antilliaans onderwijs zijn:

- de vreemde voertaal,
- de inhoud van het onderwijs,
- en de Nederlandse 'vorming' van de leerkrachten.

III.2.1 De vreemde voertaal

Hoewel ruim 75 % van de Benedenwindse eilanden het Papiamento als moedertaal heeft, wordt het Nederlands binnen het onderwijs als instructietaal gehanteerd. Slechts 15 % van de bevolking spreekt van huis uit Nederlands (Prins, In: Pedagogisch Forum. 1971: 349, 352).
Het gebruik van het Nederlands als voertaal is volgens Prins (1974: 7) ingebed in het ideaal van een 'Nederland onder de Tropenzon'. Anderen zijn minder poëtisch, en wijten het hanteren van het Nederlands aan het nationaal chauvinisme en cultuurhistorisch snobisme van de koloniale bestuurders en van hun aanhangers: de lokale elite. Dit laatste argument wordt versterkt als we de geschiedenis van het gebruik van Papiamento èn Nederlands binnen het onderwijs nalopen (de Palm, 1969; Prins, 1974).
Het kleuteronderwijs wordt in het algemeen gegeven in de moedertaal, terwijl vanaf het basisonderwijs het Nederlands als instructietaal gehanteerd wordt, wat door Balentin (1979: 3) betiteld wordt als 'linguistic colonialism'.
In dit verband kan gewezen worden op het bestaan van de zogeheten sluisklassen in Nederland voor kinderen van buitenlandse werknemers. Deze klassen moeten de overgang naar het Nederlandstalig onderwijs voor deze kinderen vergemakkelijken en dat terwijl het Nederlands om dit kind heen leeft, wat niet gezegd kan worden van het Nederlands op de Antillen.
De problemen die het Papiamento-sprekende kind binnen het onderwijs op de basisschool ondervindt, zijn niet gering. Dumont (1978: 5) geeft dit als volgt weer:

"Het feit dat het Antilliaans kind tegelijkertijd de taal moet leren spreken, lezen èn schrijven brengt het in een niet te onderschatten nadelige positie. Van elk kind wordt in alle onderwijs verondersteld dat het zeker vijf jaar lang de taal heeft kunnen praktiseren, alvorens het die taal kan leren lezen en schrijven.
Het is lijnrecht in strijd met alle psychologie, pedagogiek en didaktiek om het leren van de drie genoemde taken tegelijkertijd te laten plaatsvinden. Daarmee wordt het taalonderwijs een buitensporige belasting voor het kind: omdat het een komplexe leersituatie betreft, is de kapaciteit van het kind om dit ingewikkelde probleem op zo'n vroege leeftijd op te lossen meer in het geding dan in het één-talige onderwijs. Dit betekent dat niet taal het centrale vak is, maar intelligentie de centrale vaardigheid en daar een sterker selectieve werking van uitgaat dan in elk ander schoolsysteem".

Dit geldt des te meer voor arbeiderskinderen die immers minder in aanraking komen met het Nederlands. Buiten school wordt het Nederlands in het ambtelijk apparaat in de pers gebruikt. Voor de rest is het een dode taal, waardoor het begrijpelijk wordt dat lagere schoolverlaters snel tot ongeletterdheid vervallen (UNESCO, 1976: 10).
Dat de beheersing van het Nederlands door Antilliaanse kinderen ten gevolge van deze situatie onvoldoende is, is niet verwonderlijk. Problematisch is echter ook dat het gebrek aan Nederlandse taalvaardigheid het aanleren van een tweede of derde taal negatief beïnvloedt en het volgen van het onderwijs in andere vakken niet vergemakkelijkt (Balentin, 1979: 7 - 9; UNSECO, 1976: 10).
Zelfs die personen die er in geslaagd zijn om de top van het onderwijssysteem te bereiken, ondervinden nog problemen met de beheersing van het Nederlands. Uit een onderzoek van Welmers (1980) onder Arubaanse studenten in Nederland is gebleken dat zij door een gebrekkige beheersing van het Nederlands problemen ondervinden in hun studie en in hun contacten met Nederlanders.
Binnen het onderwijs manifesteert het taalprobleem zich op alle niveau's. De kern van deze problematiek is dat het Nederlands een geruisloze dood aan het sterven is, omdat de kinderen vrijwel alleen op school nog met deze taal in aanraking komen en omdat noch de Antilliaanse leerkrachten noch de leerlingen enige affiniteit met deze taal voelen.
Deze situatie wordt nijpender door het hanteren van een dubbele moraal ten aanzien van het invoeren van het Papiamento op school. Aan de ene kant wil men uit idealisme het kind in de moedertaal tegemoet komen en aan de andere kant wil men vast blijven houden aan Nederlandse examens en normen. Het Papiamento wordt half half geïntroduceerd in het onderwijs, met als gevolg dat het toch al lage niveau van het Nederlands nog lager wordt (Skol & komunidat, mei 1977, jr. 8, no. 5: 5).
Hoewel op de Antillen vanaf 1971 geëxperimenteerd wordt met het gebruik van de moedertaal tot aan de derde klas van enkele scholen, zien we dat door de immobiliteit in de politieke besluitvorming invoering van de moedertaal wordt vertraagd en tegengehouden.
De invoering van het Papiamento wordt verder bemoeilijkt door:

1. De onduidelijkheid of Papiamento in het kleuteronderwijs en in de laagste drie jaar van het basisonderwijs ingevoerd moet worden óf voor de gehele basisschool.
2. De tweede taal problematiek: Wat wordt de eerste vreemde taal naast

het Papiamento? Moet het onderwijs in het Nederlands blijven, of zou het ook in het Spaans of in het Engels kunnen?
Langzamerhand gaan er steeds meer stemmen op die wijzen op de mogelijkheid van het gebruik van Spaans of Engels in plaats van het Nederlands.
"Het is niet zonder meer duidelijk dat de Nederlandse taal in de toekomst de eerste vreemde taal zal blijven op de Antillen", aldus Prins (In: Pedagogisch Forum, 1971: 252).
Uit het onderzoek van de Bekker (1974: 77) onder schoolhoofden van het basisonderwijs van de Benedenwindse eilanden is gebleken dat de meerderheid voorstander is van de invoering van het Spaans naast het Papiamento, omdat hiermee meer culturele affiniteit bestaat dan met andere talen.

3. De ortografie-strijd tussen de Arubaanse en de Curaçaose overheid. Op Aruba is in principe door de overheid gekozen voor een meer ethymologische spelling, waartegen vanuit de onderwijswereld, met name de onderwijsvakbond, geprotesteerd wordt. Op Curaçao wordt een meer fonologische spelling aangehangen. Dit verschil in standpunten vergemakkelijkt een samenwerking op het gebied van onderwijs niet, ondanks dat de Raadscommissie Onafhankelijk Aruba een dergelijke samenwerking in principe wel wenselijk acht.
Voor een klein taalgebied van 200.000 personen is het economisch niet haalbaar om boeken met verschillende spellingswijze te drukken.
4. Ondanks het feit dat het basisonderwijs op de Antillen veelal door Antilliaanse krachten gegeven wordt, moet nader onderzoek gedaan worden naar de mogelijkheid van deze leerkrachten om onderwijs in het Papiamento te geven. Hoeveel leerkrachten hebben deze taal zelf als moedertaal?
5. Gebrek aan Papiamento-talige boeken die binnen het onderwijs gebruikt kunnen worden, waaronder ook Papiamento-talige kinderliteratuur.
6. Het ontbreken van een taalbeleid ten aanzien van het Papiamento. Door de overheid wordt weinig gedaan om een goed gebruik van deze taal te bevorderen en om de ontwikkeling van deze taal op een verantwoorde wijze te promoveren.

Op Aruba bestaat de tendens om, met name door de media en politici, hoe langer hoe meer Spaanse woorden over te nemen waarvoor in het Papiamento zelf equivalenten bestaan.
Desondanks zien we dat door het IPEP (Instituut ter Bevordering en Bestudering van het Papiamento) pogingen worden ondernomen om studies te maken van de moeilijkheden en mogelijkheden van het Papiamento. Zo zijn er op 4, 5 en 6 juni 1981 in samenwerking met de UNA studiedagen over het Papiamento georganiseerd.

Tevens wordt met de gedachte gespeeld om aan de UNA een leerstoel Papiamento in te stellen, omdat het als belachelijk wordt ervaren dat de Vrije Universiteit van Amsterdam wel een leerstoel Papiamento heeft en de eigen Antilliaanse Universiteit niet (Amigoe, 8-8-1981).
Naast deze pogingen om het Papiamento te promoveren zien we echter ook dat zowel door de Centrale - als door de Nederlandse overheid gestreefd wordt naar een gezamenlijke aanpak van de verslechterende taalbeheersing, taalvaardigheid en didaktiek van het Nederlands (Volkskrant, 3-6-1980).
De verantwoording die de huidige minister van Onderwijs Veeris geeft is:
"Juist omdat het Nederlands nog altijd voertaal is in het onderwijs, is een goede kennis van deze taal vereist. Zolang er geen andere taal als voertaal wordt gebruikt, is het zaak om het Nederlands goed onder de knie te hebben om goede studieresultaten te kunnen bereiken. En de vervanging van het Nederlands door een andere taal is geen sinecure en nog lang niet in een beslissende fase aangeland" (In: Amigoe, 16-4-1981).
Hier dringt zich de vraag op of er niet eerst een principe beslissing genomen moet worden over de toekomst van het Antilliaanse onderwijs: blijft deze gekoppeld aan het Nederlandse onderwijssysteem of probeert men een 'eigen' systeem te ontwikkelen?
Het onbehagen ten aanzien van het Nederlands als voertaal is sectoraal aanwezig, voornamelijk bij de leerkrachten en onderwijskundigen (de Bekker, 1974: 50). Grote delen van de bevolking geloven niet in het Papiamento als volwaardige taal en verheffen het Nederlands tot het ideaal, hetgeen voortvloeit uit de verinnerlijking van de mythe van de superieure Nederlandse cultuur.

De meertaligheid op de Benedenwindse eilanden is een bron van discussie tussen verschillende linguisten. Sommigen zijn van mening dat deze eilanden voornamelijk mono-linguaal zijn omdat er thuis één taal moedertaal is; anderen wijzen op het gebruik van verschillende talen door Antilliaanse individuen, met name Papiamento, Spaans, Engels en Nederlands. Duidelijk is dat naast het Papiamento andere talen gebezigd worden.
Volgens Memmi (1969: 107) heerst in vele (ex)kolonies een situatie van bi-linguisme: naast een landstaal van de lokale bevolking (i.c. Papiamento) bestaat er een 'cultuur'taal (i.c. het Nederlands) van de kolonisator.
Het hanteren van deze twee verschillende talen betekent niet alleen het bezitten van twee instrumenten, maar tevens participatie aan twee verschillende psychische en culturele werelden. Er is zowel mogelijkheid tot

fusie als tot confusie.
Voor de Benedenwindse eilanden wordt het bestaan van verschillende cultuursferen beeldend uitgedrukt door de volgende uitspraak:
"De Antilliaan leeft met zijn benen in de werkelijkheid van de Antillen, met zijn passies in Caracas en met zijn verstand aan de grachten van Amsterdam" (en met zijn levensstijl in New-York) (Debrot, 1967: 4).

III.2.2 De inhoud van het onderwijs

In kwalitatief opzicht is de Antillianisering van het onderwijs achterwege gebleven. Het curriculum van parctisch alle schooltypen is vrijwel identiek aan het Nederlandse. De leermiddelen komen ook bijna allemaal uit Nederland, maar kosten wel twee keer zo veel.
De overgedragen kennis is georiënteerd op de Nederlandse, West-Europese samenleving en historie. Deze sluit op geen enkele wijze aan bij de Antilliaanse leefsituatie en heeft vaak geen enkele relatie voor de Antilliaanse kinderen (Herdé, 1980: 1/2; van Dieten - Maduro, 1979: 10).
Zelfs op de basisschool waar de Antillianisering van het onderwijs in kwalitatief opzicht nagestreefd werd, is dit meer een illusie dan werkelijkheid:
1. De methode 'Zonning Nederlands', die zonder voorafgaande experimentering ingevoerd werd, is gebaseerd op de hiervoor bestaande Nederlandse methode van een aantal grondwoorden, alleen met het verschil dat het nu om 91 grondwoorden gaat en niet langer om 18 (Skol & Komunidat, mei 1976, jr. 7, no. 5: 8).
2. De boeken die de zaakvakken geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde gebruikt worden, leggen het accent op het cognitieve vermogen van het kind. De leerlingen worden overstelpt met feitenkennis die ze memoriseren, waardoor van eigen inzicht weinig sprake is (Meiners-Pieterse, 1980: 122).
Het geschiedenisboek 'Nos Patria' dateert uit 1959 en is behoorlijk verouderd. De Antilliaanse geschiedenis na 1955 is er niet in verwerkt. Wetenschappelijk en didactisch is het lang achterhaald (Skol & Komunidat, dec. 1977, jr. 8, no. 10: 9/10).
Uit een enquête (Skol & Komunidat, jul/aug. 1978, jr. 9, no. 6: 8 - 10) gehouden onder basisschoolleerkrachten is gebleken dat een grote meerderheid ontevreden is over het huidig onderwijs in geschiedenis en aardrijkskunde: 74 % is van mening dat onderwijs in geschiedenis weinig voorstelt en 93 % is dezelfde mening toegedaan voor aardrijkskunde. De behoefte aan

nieuwe methode en vakdidactisch materiaal is derhalve erg groot (95 %).
De invoering van 'Nos Tera' voor aardrijkskunde, 'Nos Patria' voor geschiedenis en 'Zonnig Nederlands' was meer een aanpassing aan het bestaande Nederlandse systeem, dan een weloverwogen poging tot wezenlijke verandering van het systeem op Aruba en de overige eilanden.
3. De expressievakken zijn een mager sluitstuk in het lesprogramma van het hele onderwijs, hetgeen volledig past in een op prestatiegerichte maatschappij (WIO: Naar een nieuwe organisatie voor de cultuurbevordering, 1976: 3).
Algemeen geldt dat binnen het onderwijs een op Nederland gericht programma gebruikt wordt, waardoor de Nederlandse invloeden versterkt worden en aan het eigene tekort gedaan wordt. In het onderwijs komt de eigen cultuur en die van de regio nauwelijks aan bod: literatuur van eigen auteurs of van auteurs uit de regio worden haast niet gebruikt, geschiedenis en aardrijkskunde hebben slechts een Zuid-Amerikaans 'tintje' en zijn voornamelijk op Europa georiënteerd, expressievakken zijn stiefkinderen binnen het hele onderwijs. Kortom, zelfs die vakken die bij zouden kunnen dragen aan de eigen cultuur worden ernstig verwaarloosd. Wel wordt een vreemde kennis- en cultuurpatroon opgelegd, waaraan de leerlingen zich moeten conformeren om het onderwijs succesvol te kunnen doorlopen.
Wil de Antilliaanse overheid inderdaad ernst maken met een degelijke voorbereiding van de onafhankelijkheid van deze eilanden, dan is het dringend nodig dat binnen het onderwijs meer accent gelegd wordt op de eigen cultuur en historie.
Vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en expressievakken lenen zich er makkelijker voor om de natievorming te bevorderen en de eigen identiteit te versterken. Maar ook moet de lokale en regionale (Caraïbische en Latijns-Amerikaanse) literatuur binnen het onderwijs ter sprake komen.

III.2.3 De leerkrachten

De rol van de leerkracht is van groot belang gezien het feit dat hij een dominante positie inneemt bij het welslagen van het onderwijs. Veranderingen binnen het onderwijs hebben minder kans van slagen indien hij bij het doorvoeren van deze veranderingen niet betrokken wordt (zoals bijvoorbeeld het geval is met de invoering van het Mammoetsysteem op de Antillen).
Het eerste dat opvalt is dat de leerkrachten op de Antillen een sterke economische positie hebben, ze genieten een relatief hoog en vast inkomen,

ze behoren tot de best betaalden ter wereld: ze verdienen meer dan collega's in de Bondsrepubliek Duitsland. Ruim 88 % van alle onderwijsuitgaven is voor personeelskosten (UNESCO, 1976: 6, 20).
Sociaal gezien vertegenwoordigen leerkrachten een 'autoriteit' en ontlenen hieraan status en aanzien. Hun invloed op de schoolkeuze van een leerling, na het doorlopen van de lagere school, is groot.
Op de Antillen geldt dat 60 % van alle leerkrachten Europese- Nederlanders zijn (UNESCO, 1976: 23). Op Aruba lag dit aantal lager: Per 16 januari 1979 was ± 15 % van alle leerkrachten Europees-Nederlander en Niet-Antilliaanse leerkrachten ± 28 % (voornamelijk Europese-Nederlanders en Surinamers).
Vooral in het voortgezet onderwijs is de positie van de Europese-Nederlanders sterk: gemiddeld 22 % en Niet-Antilliaan 37 %.
Binnen de top van het onderwijssysteem op Aruba (HAVO, VWO, MAO en PA) zijn de Europese-Nederlanders verreweg in de meerderheid: 53 % Europese-Nederlanders en 65 % Niet-Antilliaan (Alle hier vermelde cijfers zijn exclusief de High School van Lago, waar slechts één Antilliaanse leerkracht werkte in 1979; de percentages zijn berekend op basis van gegevens van het Departement van Onderwijs, afdeling Aruba, naar de situatie per 16 januari 1979).
Samenvattend kunnen we stellen dat aan de basis van het onderwijssysteem (basisscholen) voornamelijk Antilliaanse leerkrachten verbonden zijn en naarmate we de top van het systeem naderen het aantal Europese-Nederlanders en Niet-Antillianen in verhouding tot het aantal Antillianen toeneemt.
Europese-Nederlanders komen vaak op basis van een driejarig contract, met een mogelijkheid tot verlenging. Dit contract brengt een aantal bezwaren met zich mee: - na een gewenningsperiode komt de vertrektijd al snel in zicht, waardoor het optimaal functioneren van de leerkracht beperkt wordt;
- het gevaar dat een leerkracht die er een andere mening op na houdt geen verlenging van zijn contract krijgt, hetgeen een machtsmiddel is dat in de praktijk ook gebruikt wordt (Skol & Komunidat, jul./aug. 1979, jr 10, no. 6: 1).
De redenen om naar de Antillen te komen bestaan niet altijd uit ideologische motieven. Gunstige voorwaarden, zoals het dubbeltellen van Antilliaanse dienstjaren en het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd op 50-55 jaar, wat de mogelijkheid beidt om naar Nederland te gaan waar men gewoonlijk een nieuwe werkkring aanvaardt.
De zucht naar avontuur, het ontlopen van de militaire dienst en de laatste jaren de toenemende werkloosheid onder Nederlandse academici behoren ook tot de motieven (de Bekker, 1974: 38).

Dat deze Nederlandse leerkrachten bewust of onbewust de Nederlandse (middenklasse) normen en waarden uitdragen, wat een belangrijke vorm van cultureel-ideologische beïnvloeding is, behoeft geen betoog. Bovendien hebben ze weinig zicht op de locale situatie om de leerlingen op een adequate wijze te kunnen opvangen.

Hoewel de Antillianisering van de basisscholen qua aantal een feit is, moeten er een paar kanttekeningen geplaatst worden bij hun rol als 'cultuuroverdragers'.
De Kweekschool en later de Pedagogische Academie waren lange tijd de enige hogere opleiding op Aruba en Curaçao. Vele scholieren zochten hun toevlucht in deze vervolgopleiding, wanneer zij geen kans zagen tot verdere studie in Nederland. De indruk bestaat dat dit nog steeds het geval is (Skol & Komunidat, mei 1981, jr. 12, no 5: 11), hetgeen inhoudt dat de keus voor het beroep van onderwijzer(es) een negatieve keus is.
Ook bestond er enige tijd de praktijk dat aan afgestudeerde MULO-leerlingen met goede cijfers alleen beurzen voor een onderwijzersopleiding in Nederland werden verstrekt, ook al ging de voorkeur naar volstrekt andere opleidingen (de Bekker, 1974: 38).
Algemeen geldt voor de plaatselijke opgeleide leerkrchten dat ze binnen de opleiding nauwelijks in aanraking komen met de eigen cultuur. Deze opleidingen zijn immers naar Nederlands model opgezet, hetgeen de culturele beïnvloeding nogmaals versterkt.
De Antilliaanse leerkrachten die hun opleiding in Nederland gevolgd hebben (met name zij met een eerste graads bevoegdheid) zijn vaak vervreemd en ontworteld. Opleidingen in Nederland zijn primair bedoeld voor de Nederlandse samenleving en bieden weinig mogelijkheden aan buitenlandse studenten om zich te verdiepen in de problematiek van hun eigen land.
De dispariteit tussen de werkelijkheid van de Antilliaanse samenleving en de opleiding van de leerkrachten, zowel de lokaal- als de in het buitenland (met name Nederland) opgeleiden, beïnvloedt het leerproces van de leerlingen op een negatieve wijze. De leerlingen worden onderwezen door personen met een andere culturele achtergrond, waarmee ze zich zoveel mogelijk moeten identificeren om te kunnen slagen binnen het onderwijssysteem.
Het proces van perceptie door leerkrachten van leerlingen binnen het onderwijs moet aan een nader onderzoek worden onderworpen. Meiners-Pieterse (1980: 80, 117) geeft indicaties dat leerkrachten op basisscholen de kinderen van de 'oorspronkelijke'/'autochtone' bevolking als passief en minder spontaan

beoordelen dan kinderen uit andere bevolkingsgroepen. Hetzelfde probleem kan zich voordoen in de andere onderwijstypen (bijvoorbeeld middelbare school) waar (buitenlandse) leerkrachten niet begrijpen waarom leerlingen zo weinig vragen stellen (Skol & Komunidat, dec. 1977, jr. 8, no. 10: 2). Bekend is dat de perceptie van leerkrachten van invloed is op hun beoordeling van de capaciteiten van de leerlingen. De vraag die zich naar aanleiding van deze perceptie voordoet is: Is dit 'onaangepast' gedrag van de leerlingen te wijten aan het verschil tussen thuis- en schoolcultuur?
Uit de bestudeerde literatuur (diverse artikelen in Skol & Komunidat, 1976 - 1978 en Meiners-Pieterse, 1980) zijn er aanwijzingen dat de opvoedingspraktijk van Arubaanse ouders (die Papiamento-talig zijn) niet aansluit bij de waarden en normen die op school gehanteerd worden.
Thuis wordt vaak volledige gehoorzaamheid aan ouders geëist, terwijl op school verwacht wordt dat het kind 'spontaan' reageert.
Voor een beter inzicht in de aansluiting thuis- en schoolcultuur, verdient het aanbeveling om nader onderzoek te doen naar Arubaanse huishoudsgroepen aangezien hierover weinig bekend is. Ook met het oog op eventuele veranderingen in het bestaand onderwijs is onderzoek hiernaar onontbeerlijk.

Als laatste, drie aspecten over het functioneren vanleerkrachten, die niet direct de Nederlandse culturele beïnvloeding versterken, maar die wel nadelig zijn voor de continuiteit en het rendement van het onderwijs:
1. De positie van de gehuwde vrouwelijke leerkracht.
Zij kan op elk moment ontslagen worden omdat volgens de ambtenarenregeling een gehuwde vrouw niet in vaste overheidsdienst mag werken. Na het schooljaar 80/81 zijn op grond hiervan 30 vrouwelijke leerkrachten ontslagen (NOBO, 8-7-1981).
Het argument van de overheid is dat zij plaats moeten maken voor ongehuwde vrouwen en mannelijke collega's. Geen moment wordt in acht genomen dat er op andere eilanden tekorten zijn aan leerkrachten, waar de pas afgestudeerden te werk gesteld kunnen worden. Op deze eilanden, met name Bonaire en de Bovenwinden, moet men daardoor Nederlandse krachten aantrekken.
Dat de vrouwelijke leerkrachten potentieel een grote macht hebben blijkt uit het gegeven dat ruim 60 % van alle leerkrachten vrouwen zijn. In het voorbereidend en basisonderwijs vormen ze 81 % van alle leerkrachten en in het voortgezet onderwijs 38 % (Gegevens per 16 januari 1979, ontleend aan Departement Onderwijs, afdeling Aruba). Indien de vrouwelijke leerkrachten zich zouden vereningen en voor gelijke rechten zouden gaan staken, dan kan dit een behoorlijke klap voor het onderwijs worden.

2. De gemiddelde jonge leeftijd van de leerkrachten: ruim 40 % is tussen 20 en 29 jaar oud (Gegevens per 16 januari 1979, ontleend aan Departement van Onderwijs, afdeling Aruba), hetgeen impliceert dat ze weinig onderwijservaring hebben. Gezien de talrijke problemen die inherent zijn aan het bestaande onderwijssysteem, kan dit een belemmering vormen voor hun optimaal functioneren.

3. Het ontbreken van een kritische instelling en verantwoordelijkhiedsgevoel ten opzichte van de gemeenschap: Ruim 90 % van het onderwijskorps houdt geen vakliteratuur bij. Ze zijn primair gericht op het verzekeren van hun rechtspositie, zoals gebleken is uit een enquête gehouden door de onderwijsvakbond SIMAR in 1977, terwijl het bestuur juist de nadruk legt op onderwijskundige aktiviteiten (Skol & Komunidat, jan. 1978, jr. 9, no. 1: 11; mei 1978, jr. 9, no. 5: 8).

Door hun grote economische zekerheid (na twee jaar benoeming in vaste dienst en een relatief hoog inkomen) en door gebrek aan effectieve controle verkeren de onderwijskrachten in een duidelijk bevoorrechte positie. Hiertegen wordt steeds meer openlijk kritiek uitgeoefend, zowel uit eigen gelederen in het vakbondsblad Skol & Komunidat als uit de samenleving:

"De hedendaagse onderwijzers zijn niet 'geroepen' om het vak uit te oefenen, maar doen dit slechts uit economische noodzaak" (Enfasis, dec. 1978, no. 11).

III.2.4 Culturele en ideologische beïnvloeding versterkt: andere mechanismen

De communicatiemedia vormen een bron van culturele beïnvloeding, die voornamelijk op de jeugd een belangrijke invloed uitoefenen. De radio, de pers en de televisie (die eigendom is van de overheid) zijn allen op commerciële basis georganiseerd en zijn dus in eerste instantie gericht op winstmaken. Culturele en pedagogische programma's vormen een gering onderdeel van het aanbod door de media (Oosterhof, 1977: 281 - 292; van Dieten - Maduro, 1979: 179 - 182).

Uit een recent onderzoek van de NOS en de STICUSA (1980: 8/9) naar massamedia op de Antillen is gebleken dat op Aruba het publiek het liefst naar nieuws in het Papiamento kijkt (nieuws dat van de grote persbureau's, onder andere ANP, klakkeloos overgenomen wordt, zonder enig kritisch commentaar), naar politie-, western- en 'suspense'-programma's, en lokale amussementsprogramma's.

Wat de televisie betreft zien we dat door de NOS en de STICUSA Nederlandse

programma's aangeboden worden die eerder de Nederlandse cultuur bevorderen of die weinig vormende waarde hebben: Studio Sport, Ren je Rot, van Gewest tot Gewest, Minivoetbal-show en andere (NOS - STICUSA, Deel I, 1980: 35). Pogingen om het geld, dat voor de aankoop van deze Nederlandse programma's wordt uitgetrokken, ter beschikking te krijgen voor producties in de Antillen zelf mislukten omdat dat door bepaalde regels volgens welke de STICUSA te werk gaat, niet haalbaar is (Oosterhof, 1977: 292).
De media propageren door het aanbod van hun programma's en door de reclames een consumptieve levenswijze. Door de 'olie-boom' en het luxe toerisme werd een consumptieve materialistische instelling, naar Amerikaans model, gestimuleerd. Door deze instelling wordt alles wat van het buitenland geïmporteerd wordt als beter beschouwd, niet alleen materiële goederen maar ook normen en waarden (van Breet, 1978: 17; van Dieten - Maduro, 1979: 182 - 186).
Vooral de jeugd is gevoelig voor de culturele beïnvloeding van buitenaf, hetgeen blijkt uit het Rapport van de Stuurgroep Resocialisatie (In: Amigoe, 30-7-1981):

"De leefwijze van de jeugd tussen zes en achttien jaar blijkt overmatig gevoelig te zijn voor beïnvloeding en manipulatie door commercie en buitenlandse trends (bijvoorbeeld 'Travoltisme', naar John Travolta). Dit laat zich kennen in de uiterst minimale creatieve, kritische en actief opbouwende bijdrage".

Ook op andere gebieden vindt er een culturele invasie plaats: Nog altijd worden buitenlandse deskundigen door Nederland ter beschikking gesteld of door de lokale overheid aangetrokken, terwijl de eigen experts over het hoofd gezien worden. Dit gebeurd niet alleen op het terrein van het onderwijs (zoals de inschakeling van UNESCO-experts, Skol & Komunidat, sept. 1976, jr. 7, no. 7: 7, 10), maar ook op het gebied van economische en sociale ontwikkeling. Zowel bij het projekt van de containerhaven op Aruba als bij de renovatie van de 'Village' (een krottenwijk op Aruba) nemen Nederlanders de sleutelposities in, die volgens Nederlandse ideeën te werk gaan, waarbij nauwelijks rekening gehouden wordt met de lokale omstandigheden.
Concluderend kan hier gesteld worden dat Aruba in een afhankelijkheidspositie verkeerd ten opzichte van het buitenland, met name van Nederland en de V.S.:

- een wetenschappelijke en technologische afhankelijkheid, van intellectuele importen:
  a) in hun materiële vorm: de import van technische en organisatorische

kennis over productie en distributie, resultaten van onderzoek en dergelijke,

b) in hun levende vorm: import van experts, adviseurs, (hoog)leraren en de uitbesteding van de eigen studenten elders (voornamelijk Nederland);

- een cultureel-ideologische afhankelijkheid:
ideeën over politieke en sociale organisatie van de maatschappij, over welvaartsstandaarden en consumptiegewoontes, over gedragspatronen, zijn vooral voor de middenklasse en de industriële en staatselite kopieën van de Westerse levensstijl, met name van de 'American way of life' (Geografiek, 1974: 40 - 60).

III.3 Slotbeschouwing

De culturele beïnvloeding die van het onderwijs, via de vreemde voertaal, de inhoud van het onderwijs en de leerkrachten (zowel Nederlandse als Antilliaanse) uitgaat, heeft negatieve effecten op de persoonlijkheids-ontwikkeling van Antilliaanse kinderen in het algemeen, maar meer in het bijzonder op Papiamento-talige kinderen uit de arbeidersklassen. Deze kinderen komen het minst in aanraking met (Nederlandse) middenklasse waarden en normen, die ook op school toonaangevend zijn. Het gevolg is dat juis zíj minder kans van slagen hebben binnen het bestaande onderwijs. De selectie die hiervan het gevolg is doet zich voor binnen het hele onderwijs op alle niveau's. Op dit probleem van ongelijke kansen binnen het onderwijs op Aruba en de gevolgen daarvan wordt in het volgend hoofdstuk nader ingegaan.

Hoofdstuk IV: De bijdrage van het onderwijs in de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid

IV.1 Ongelijkheid binnen het onderwijs: selectie- en doorstromingsproblematiek

Het percentage van de kinderen in de verschillende leeftijdscategorieën dat een of andere vorm van onderwijs op Aruba volgt, is in de periode 1962 - 1972 gestegen. Deze stijging deed zich voornamelijk voor bij kinderen van voortgezet onderwijs-leeftijd (tussen 13 en 18 jaar). De toename van het aantal leerlingen in de diverse vormen van het onderwijs heeft echter niet geresulteerd in een meer gelijke proportionele vertegenwoordiging van de diverse sociale klassen binnen het onderwijs. Met andere woorden: van gelijke kansen binnen het onderwijs is er geen sprake (van Breet, 1975: 5).

Het probleem van ongelijke kansen in het onderwijs op Aruba wordt in navolging van Wesselingh (1979) geïllustreerd aan de hand van:

1. de schoolloopbaan van leerlingen uit verschillende sociale milieu's;
2. de onevenredige deelname aan de verschillende vormen van voortgezet onderwijs.

Als leidraad om deze twee verschijnselen weer te geven wordt gebruik gemaakt van een aantal fasen in het selectieproces van lager onderwijs naar hoger onderwijs die Vliegen (1977: 13) onderscheidt:

- schoolsucces in het lager onderwijs;
- de overgang naar de verschillende vormen van het voortgezet onderwijs (met name het middelbaar onderwijs bij gelijk schoolsucces);
- schoolsucces in het Algemeen Vormend Voortgezet Onderwijs (AVVO).

Bij de weergave van de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs op Aruba, beperk ik met tot het lager onderwijs en het algemeen voortgezet onderwijs omdat ik over te weinig gegevens beschik omtrent het nijverheidsonderwijs.

IV.1.2 Schoolsucces in het lager onderwijs

Relatief gezien is er vrij veel onderzoek gedaan naar de situatie van het lager onderwijs op de Antillen. In deze paragraaf worden de belangrijkste resultaten van de diverse onderzoeken gepresenteerd. Algemeen kan gesteld worden dat de situatie op de basisscholen verre van rooskleurig is. Voornamelijk het zittenblijven is uitvoerig bestudeerd daar ze als een van de

kernproblemen van het huidig onderwijssysteem beschouwd wordt.
Terwijl in Nederland in de jaren 1962 - 1963 ruim 66 % van de in de eerste klas toegelaten leerlingen zonder doubleren de zesde klas bereikte, was dit percentage voor de Antillen in dezelfde periode minder dan 25 %. Cijfers voor de jaren 1972 - 1973 wijzen uit dat de Antilliaanse basisschool nog steeds door 3/4 van de leerlingen met doubleren wordt doorlopen, hetgeen betekent dat er geen verandering gekomen is in dit aspekt van het onderwijsrendement. De gemiddelde tijd waarin een leerlinge de lagere school doorloopt is 7,3 jaar. Bovendien blijkt dat ongeveer 11 % van alle leerlingen de school verlaat zonder het basisonderwijs geheel gevolgd te hebben (Piscus, Jessurun, 1974: 11 - 25; UNESCO, 1976: 23).
Uit het onderstaande tabel, waarin de zittenblijverspercentages in de zes leerjaren van het basisonderwijs voor Aruba en Curaçao vermeld staan, blijkt de omvang van dit probleem.

Tabel 1: Percentage zittenblijvers per klas van de lagere school, naar jaar en naar eilandgebied

	ARUBA (%)						CURAÇAO (%)					
Schooljaar	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
1962/1963	27	22	23	25	26	27	30	26	25	26	27	27
1970/1971	22,2	20,8	15,5	14,o	12,9	9,3	26,3	21,3	18,6	18,8	16,6	13,
1973/1974	16,5	17,5	14,6	16,4	11,9	7,3	24,3	22,7	20,8	19,6	20,0	18,
1977/1978	14	15	12									

Bron: Beleidsnotacommissie, 1979;
Skol & Komunidat, jan. 1978, jr. 9, no. 1: 6.

Uit deze tabel blijkt dat voor de jaren 1970/71 en 1973/74 het percentage zittenblijvers in de eerste drie klassen hoger ligt dan in de laatste drie klassen van de basisschool en dat het percentage doubleurs afneemt naarmate het aantal leerjaren toeneemt.
Voor Aruba geldt dat het percentage zittenblijvers op de basisschool door de jaren een daling vertoont en het gemiddeld percentage doubleurs blijft lager dan die van Curaçao, respectivelijk 15 % en 20 %. Een situatie die tevens gunstiger is vergeleken met de overige eilanden van de Antillen (de Bekker, 1974: 60/61; UNESCO, 1976: 20).
Op de basisscholen op Aruba is het percentage doubleurs in de laagste drie

klassen voor het schooljaar 1977/78 minimaal 3 % en maximaal 26 %. Het percentage doubleurs op de scholen met overwegend leerlingen uit de sociaal-economische lagere klassen is het hoogst - 16 % - en op scholen met leerlingen overwegend uit de midden en hogere klassen het laagst - 7,4 % (Meiners-Pieterse, 1980: 92).
Het zittenblijversprobleem wordt ernstiger wanneer het percentage leerlingen dat meer dan een keer blijft zitten in beschouwing genomen wordt. Volgens gegevens voor het schooljaar 1977/78 bleek dat op Aruba 44 % van de doubleurs in de derde klas van de lagere school al eerder in hun schoolcarrière is blijven zitten en dat 6 % zelfs al twee keer eerder heeft gedoubleerd. Voor de doubleurs in de tweede klas is 39 % ook al in de eerste blijven zitten (Emerencia, In: Skol & Komunidat, jan. 1978, jr. 9, no. 1: 17).
In 1973 wees Prins-Winkel in haar proefschrift "Kabes Duru"? op het verschil in leerprestaties van Papiamento-talige en Nederlandstalige leerlingen op de basisschool. Zij kwam na haar onderzoek tot de volgende conclusies:

1. Papiamentosprekende leerlingen ondervinden over het algemeen meer vertraging bij het doorlopen van de basisschool, dan Nederlandssprekende leerlingen;
2. Nederlandsprekende leerlingen leveren over het algemeen beduidend hogere leerprestaties dan Papiamentosprekende leerlingen uit hetzelfde leerjaar, met evenveel vertraging;
3. Papiamentosprekende leerlingen uit beide welstandsklassen - hoger en lager - leveren relatief minder goede leerprestaties dan Nederlandssprekende leerlingen uit overeenkomstige welstandsklasse;
4. De verschillen tussen de leerprestaties van Papiamentosprekende en Nederlandssprekende leerlingen met hoge I.Q-scores blijken significant te zijn in die zin, dat de Nederlandssprekende leerlingen met hoge intelligentiescores betere leerprestaties leveren dan de Papiamentosprekende leerlingen met hoge intelligentiescores;
5. Leerlingen van hogere welstandklasse behalen relatief meer hoge I.Q.-scores dan leerlingen van lagere welstandsklasse die behoren tot dezelfde taalgroep (Prins-Winkel, 1973: 131).

Op grond van deze resultaten komt ze tot de volgende conclusies:
"De Nederlandstalige lagere school (op de Benedenwindse eilanden) is in de allereerste plaats afgestemd op de behoeften en mogelijkheden van Nederlandstalige leerlingen uit de hogere welstandsklasse; in mindere mate wordt rekening gehouden met behoeften en mogelijkheden van Papiamentosprekende van hogere welstandsklasse en van Nederlandssprekende leerlingen

van lagere welstandsklasse. De school is nagenoeg niet afgestemd op behoeften en mogelijkheden van Papiamentosprekende leerlingen van lagere welstandsklasse - 80 % van de bevolking" (Prins-Winkel, 1973: 129).
Het zittenblijven heeft zowel psychologische - als economische effecten. Psychologisch kan gewezen worden op de versterking van minderwaardigheidsgevoelens bij doubleurs. Economisch geldt dat het zittenblijven de kosten van het onderwijs vermeerdert (Reimer, 1971: 17; UNESCO, 1976: 21).

IV.1.3 Doorstroming naar het voortgezet onderwijs

IV.1.3.1 Selectieprocedure en doorstroming

Formeel wordt bij de doorstroming van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs voor de eerste maal een selectie tussen de leerlingen gemaakt. In het voorlopig conceptbesluit maart 1970 wordt de toelatingsprocedure voortgezet onderwijs geregeld. Het bevoegd gezag is verplicht minimaal drie selectieinstrumenten te hanteren bij het aannemen van toekomstige scholieren (WIO, maart 1976: 2).
In de conceptregeling worden de volgende selectieinstrumenten voorgeschreven:
1. het schoorapport;
2. advies schoolhoofd;
3. het resultaat van een onderzoek naar de geschiktheid voor het volgen van het onderwijs aan de school waarvoor de toelating gevraagd wordt.

Dit onderzoek vindt plaats met behulp van een van de hierna genoemde middelen, te kiezen door het bevoegd gezag:
a. een toelatingsexamen, door de leraren van de school afgenomen, dat zich tenminste uitstrekt over de vakken Nederlandse taal en rekenen;
b. een proefklasse, verbonden aan de (lagere) school;
c. onderzoek naar de kennis en inzicht van de kandidaat gedurende tenminste zijn laatste leerjaar aan de basisschool;
d. een psychologisch onderzoek.

In de loop der jaren zijn bij de selectie tot het voortgezet onderwijs naast de schoolrapporten en het advies van schoolhoofd, ook toelatingsexamens, gecoördineerde proefwerken en psychologische tests in diverse combinaties gebruikt (Beleidsnotacommissie, maart 1979). Daarnaast bestaat de praktijk van het bevorderen wegens leéftijd. Dit houdt in dat een leerling die de leeftijd van 15 jaar bereikt heeft en die de vijfde klas bereikt heeft, toegelaten kan worden tot het Lager Beroepsonderwijs.

De gecoördineerde proefwerken rekenen en taal, waarbij de vijfde en zesde klassers van alle basisscholen centraal opgestelde proefwerken gelijktijdig voorgelegd krijgen, vormden tot het leerjaar 1977/78 een van de onderdelen van de selectieprocedure. Besloten werd om niet langer gebruik te maken van dit instrument daar het te moeilijk is en tot povere resultaten leidt, hetgeen duidelijk gebleken is tijdens het schooljaar 1976/77 (Skol & Komunidat, jun./jul. 1976, jr. 7, no. 6: 6).

De toelatingscriteria voor de diverse schooltypen staan niet vast en kunnen gewijzigd worden naar gelang de voorkeur van de schoolbesturen. Dit houdt in dat de schoolbesturen (voornamelijk van het bijzonder onderwijs) een grote beslissingsmacht hebben.

Afgezien van de jonge leeftijd waarop geselecteerd wordt zijn er andere bezwaren tegen de bovengenoemde selectieregeling te noemen:

a) het examen in de Nederlandse taal bevoordeelt de Nederlandstalige kinderen;
b) de gehanteerde (Nederlandse) psychologische tests zijn cognitief gericht, cultuur- en milieugebonden, waardoor voornamelijk Papiamentotalige kinderen uit de lagere sociaal-economische klasse benadeeld worden;
c) door het ontbreken van uniformering in het cijfer geven ontstaan er verschillen per leerkracht en per school;
d) de druk die uitgaat van de selectie verstoord het leerproces op de basisschool. De vakken rekenen en taal krijgen extra uren aangezien ze zowel voor de overgang van de ene klas naar de andere als voor de selectie tot het voortgezet onderwijs belangrijker zijn dan andere vakken.

De selectie van leerlingen voor bepaalde vormen van voortgezet onderwijs is nauw gerelateerd aan de eerdere selectie bij de toelating tot kleuter- en basisschool.

Meiners-Pieterse (1980: 99) wijst voor Aruba op het verschijnsel dat het merendeel van de ouders uit de lagere sociaal-economische klasse hun kind plaatst op een van de basisscholen die tot de categorie 'scholen met overwegend leerlingen uit de lagere klassen' behoort. Deze keuze is gedeeltelijk gebaseerd op de 'vrije' keuze van de ouders zelf, maar is tevens te wijten aan het feit dat in de praktijk niet-openbare 'elite-scholen' bestaan, die een eigen regeling hebben met betrekking tot het aannamebeleid.

Enkele selectiemechanismen die hierbij gehanteerd worden zijn:

a) bij de aanname wordt voorrang gegeven aan kinderen die al een broertje of zusje op de school hebben;
b) op scholen met een goede naam moet ruim van te voren ingeschreven worden: drie maanden, terwijl de meeste ouders gewend zijn om hun kinderen op de eerste schooldag in te schrijven.
Zo'n school houdt bijvoorbeeld van de 30 plaatsen er maar 8 open voor kinderen uit de buurt;
c) er wordt een hogere financiële bijdrage van de ouders verlangd, bijvoorbeeld een bijdrage voor het schoolfonds;
d) het afstoten van kinderen die niet goed meekunnen waardoor 'het peil' gehanhaafd blijft. Ouders worden in zo'n geval geadviseerd het kind op een andere basisschool te plaatsen waar het niveau lager ligt, of het kind wordt getest voor het Buitengewoon Basisonderwijs (Meiners-Pieterse, 1980: 100).

Door deze wijze van recruteren zien we dat er geen integratie van de leerlingen naar verschillende sociale afkomst plaats vindt. Ook vanuit de inspectie worden er geen stappen ondernomen om deze integratie te bevorderen en van de schoolbesturen kan dit nauwelijks verwacht worden daar ze de goede naam van hun school hoog willen houden.
Het zijn weer de leerlingen uit de lagere klasse die hierdoor benadeeld worden. Tyler (1977: 61) wijst op het positief effect dat de integratie van leerlingen naar verschillende sociaal-economische herkomst heeft op de leerprestaties van leerlingen uit de lagere klasse.
Een van de resultaten als gevolg van het bestaan van 'elite' en 'arme' scholen is het verschil in het doorstromingspatroon naar de verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Hierop wordt in de volgende paragraaf nader ingegaan.

Sinds 1968 is het voortgezet onderwijs op de Antillen geschoeid op de leest van het Nederlandse Mammoetsysteem. Binnen dit systeem zijn de brugklas, doorstroming en differentiatie drie middelen om de democratisering (een meer proportionele deelname en een gelijker schoolsucces voor de diverse sociale groepen binnen een bepaald schooltype) van het onderwijs te bevorderen. Zij zouden ertoe moeten leiden dat elke leerling de voor hem meest geschikte vorm van (voortgezet) onderwijs zou kunnen volgen.
In het brugjaar zou de leerling in de gelegenheid gesteld worden te ontdekken welk type van voortgezet onderwijs voor hem het beste is. De brugklasleider zou hem hierin begeleiden en van advies voorzien. In de praktijk

blijkt de brugklasleiders niet voor deze taak opgeleid te zijn en ze vervullen deze functie naast hun onderwijstaak (Skol & Komunidat, sept. 1978, jr. 9, no. 7: 7).
Ook zien we dat er geen gezamenlijke brugjaar voor het MAVO - HAVO en VWO en voor MAVO en ETAO ingesteld wordt. Al in december van 1968 werden de leerlingen in de brugklassen van de grote MULO/MAVO-scholen verdeeld in drie stromen: de 'goeden' bestemd voor MAVO IV, de minder 'goeden' voor MAVO III en een groep die gezien de prestaties waarschijnlijk ongeschikt zou zijn voor de MAVO.
Omdat aanvankelijk niet gedoubleerd mocht worden werd het daaropvolgend jaar het ETAO opgericht om deze leerlingen op te vangen. De oprichting van het ETAO beantwoordde tevens aan de vraag naar lager kader in de dienstensector (Skol & Komunidat, maart 1977, jr. 8, no. 3: 15).
De doorstroming was bedoeld om leerlingen in de gelegenheid te stellen over te stappen naar een ander schooltype (horizontale doorstroming) of na het doorlopen van het ene schooltype een hoger schooltype (verticale doorstroming) te kunnen volgen. De overgang zou in beide gevallen soepel moeten verlopen.
In de praktijk blijkt voornamelijk sprake te zijn van een neerwaardse doorstroming (van MAVO naar LBO en de overgang naar een hoger schooltype verloopt alles behalve soepel (UNESCO, 1976: A/3).
Een van de factoren die hiertoe bijdraagt is dat hoewel het aantal uren voor de verschillende vakken in de brugklas van de MAVO en HAVO/VWO gelijk is, de inhoud echter niet steeds gelijkis. Ook bestaat er per school verschil in tempo waarin de leerstof doorgenomen wordt. Hierdoor wordt de overgang na de MAVO-brugjaar naar twee HAVO niet vergemakkelijkt (WIO, 1976: 10).
Bovendien zijn er aanzienlijke verschillen in beleid ten aanzien van de doorstroming na de brugklas en na het tweede leerjaar. Er zijn scholen (HAVO/VWO) waar de leerlingen die in het brugjaar falen meteen doorverwezen worden naar een ander schooltype, terwijl andere scholen (MAVO/LTS) de (jonge) leerlingen toestaan te doubleren (Skol & Komunidat, mei 1978, jr. 9, no. 5: 1).
Bij de doorstroming is de beslissingsmacht van het schoolbestuur groot en vrij om 'criteria' op te stellen aan de hand waarvan leerlingen toegelaten worden. Zo zien we dat op Aruba het Colegio Arubano haar eisen voor de toelating van MAVO IV-leerlingen opgeschroefd heeft (Skol & Komunidat, sept. 1978, jr. 9, no. 7: 7).

IV.1.3.2 Doorstromingspatroon naar de verschillende vormen van voortgezet onderwijs

Uit de verzamelde gegevens over de doorstroming per basisschool naar de verschillende vormen van voortgezet onderwijs op de Antillen zijn er indicaties dat de doorstroming per sociale klasse verschillend is.
Uit gegevens van 1970 blijkt dat op Aruba maar een zeer klein gedeelte van de kinderen na de lagere school doorstroomt naar hogere vormen van het voortgezet onderwijs, slechts 9 %:

Tabel 2 Percentage doorstromende leerlingen naar het voortgezet onderwijs voor het jaar 1970

- niet doorstromende jongeren	± 13 %
- LBO	± 32 %
- MAVO/ETAO	± 58 %
- HAVO/VWO	± 9 %

Bron: Piscus, Jessurun, 1974: 19.

Voor Aruba geldt dat ruim 45 % van de leerlingen van het voortgezet onderwijs een of andere vorm van het lager beroepsonderwijs volgt. De belangrijkste reden voor deze omvang is het feit dat het nijverheidsonderwijs functioneert als een vergaarbak voor hen die niet toegelaten zijn tot het AVVO (MAVO - HAVO/VWO).
De selectie tot het nijverheidsonderwijs is in twee opzichten een negatieve selectie:

- In het hierarchisch geordend categoriaal systeem van voortgezet onderwijs, wordt het nijverheidsonderwijs als de laagste vorm van voortgezet onderwijs beschouwd, zodat zij die vanwege hun mindere cognitieve begaafdheid en mindere beheersing van de traditionele schoolvaardigheden uit het AVVO geselecteerd worden, automatisch in het nijverheidsonderwijs terecht komen, onafhankelijk van het feit of zij aanleg en belangstelling voor dit type onderwijs hebben;
- Op Aruba wordt neergekeken op handarbeid, zodat de voorkeur van vele ouders gaat naar het AVVO en men slechts met tegenzin het kind naar het nijverheidsonderwijs ziet gaan (van Breet, 1979).

Op de middelbare scholen voor HAVO/VWO is de laatste jaren een ongunstige ontwikkeling merkbaar. Normaliter zou het aantal meldingen voor de brugklas van jaar tot jaar moeten toenemen. Dit gebeurt niet of nauwelijks:

Tabel 3 Aantal brugklasleerlingen van het Colegio Arubano in de periode 1973 - 1977

Schooljaar	Aantal brugklasleerlingen
1973	126
1974	161
1975	154
1976	156
1977	142

Bron: Skol & komunidat, mei 1977, jr. 8, no. 5: 5.

Uit een onderzoek van Piscus en Jessurun gedaan in 1974 naar het doorstromingspatroon op Curaçao in het schooljaar 1972/73 is gebleken dat 44 % van de leerlingen uit de 'hogere' milieu's (kinderen uit gezinnen waarvan een der ouders een academisch of leidinggevend beroep heeft) doorstroomt naar de HAVO/VWO en slechts 6 % naar het LBO. Terwijl van de kinderen uit de 'lagere' milieu's (kinderen van geschoolde en ongeschoolde handarbeiders) slechts 3 % doorstroomt naar de HAVO/VWO. Met andere woorden, het percentage leerlingen dat doorstroomt naar de HAVO/VWO is aanzienlijk lager in de groep leerlingen uit de lagere milieu's dan de groep leerlingen uit hogere milieu's.
Reeds in 1971 hebben de rectoren van de HAVO/VWO-scholen op Curaçao gewezen op het feit dat er steeds minder leerlingen uit arbeidersgezinnen toegelaten (kunnen) worden tot de brugklas (Skol & Komunidat, mei 1978, jr. 8, no. 5: 4).
Voor Aruba heeft van Breet (1975: 296) gewezen op een oververtegenwoordiging van leerlingen afkomstig uit het midden - en hogere sociale milieu's in de brugklas van het Colegio Arubano (HAVO/VWO) in het schooljaar 1974/75:

Tabel 4 Leerlingen in de brugklas van het Colegio Arubano in het schoojaar 1974/75 naar sociaal milieu vergeleken met de verdeling in de bevolking (percentages)

	Sociaal milieu (naar beroep)			
	Hoger & Middelbaar	Lager	Onbekend	Totaal
Brugklas C.A.	44,9	23,4	31,7	100
Bevolking (1972)	19,1	80,9	0	100

Bron: van Breet, In: Kristof, december 1975: 302.

Meiners-Pieterse (1980: 95/96) geeft indicaties van de onvolkomenheden in de democratisering van het onderwijs op Aruba aan de hand van de aanmeldingen door schoolhoofden voor de verschillende vormen van het voortgezet onderwijs. Voor 1976 schetst zij het volgend beeld:
"Van de scholen met een leerlingenpopulatie overwegend uit de midden- en hogere klasse wordt een aanzienlijk groter gedeelte voor de HAVO/VWO gemeld (34,6 %) dan van de scholen met een 'gemengde' populatie (13,3 %) en de scholen met leerlingen die overwegend uit de lagere klasse komen (7,6 %).
Wat betreft de aanmeldingen voor de MAVO/ETAO is er bijna geen verschil tussen de basisscholen naar sociaal-economische herkomst van de leerlingen. Bijgevolg wordt een aanzienlijk kleiner gedeelte van de leerlingen van de scholen met kinderen overwegend uit de midden - en hogere klasse voor de HHS en de LTS aangemeld (2,9 % respectievelijk 0 %) dan van de scholen met een 'gemengde' populatie (5,6 % respectievelijk 20,4 %) en de scholen met leerlingenpopulatie overwegend uit de lagere klasse (6,7 % respectievelijk 27,5 %). Het is duidelijk dat de 'goede' scholen (de scholen met leerlingen overwegend uit de midden - en hogere klasse) wat de doorstroming naar de hogere vormen van het algemeen voortgezet onderwijs betreft de andere scholen ver achter zich laten".

IV.1.3.3.1 De MAVO

De MAVO III-afdeling vormde vanaf haar invoering een discussiepunt. Er was verschil van mening over de vraag voor welke leerlingen deze afdeling

bestemd is; voor hen die snel over willen stappen naar het beroepsonderwijs of voor de zwakkere leerlingen. Het laatste bleek in de praktijk het geval te zijn (Sprockel, 1977: 302).
In de loop der jaren is het aantal MAVO III-afdelingen sterk afgenomen, waardoor het aantal lichte pakketten (vijf examenvakken in plaats van zes) bij de vierjarige MAVO toenam. Uiteindelijk heeft dit met ingang van het schooljaar 1981/82 geresulteerd in de afschaffing van de MAVO III-afdeling.
Stephens heeft onderzoek gedaan naar de situatie op de MAVO IV-scholen op Aruba en heeft haar bevindingen gepubliceerd in het blad Skol & Komunidat, mei 1978, juli/augustus 1978 en september 1978.
Geschat wordt dat 33 % van de leerlingen die het basisonderwijs doorlopen, naar de MAVO doorstroomt (Piscus, Jessurun, 1974: 11).
In de periode 1968/68 - 1971/72 hebben 1040 leerlingen het examen MAVO IV afgelegd, waarvan er 779 (75 %) slaagden. Het rendement is echter veel lager als we rekening houden met de volgende punten:

- de leerlingen die in een bepaald jaar in de examenklas zitten, behoeven niet noodzakelijkerwijs dezelfde te zijn, die vier jaar eerder in de brugklas zijn ingeschreven;
- het aantal leerlingen dat in 1972, 1973, 1974 en 1975 de vierde klas zonder doubleren bereikt heeft is veel kleiner.

Voor zes van de negen MAVO-scholen geldt dat 37 % van de leerlingen ingeschreven in de periode 1968/69 - 1971/72 ooit het examen haalt. Minder dan een kwart (22 %) van de ingeschreven leerlingen behaalt het diploma in de normale tijd (vier jaar).
Ondanks de onvolledigheid en onnauwkeurigheid van deze gegevens is het volgens Stephens verantwoord om te stellen dat het rendement (het percentage leerlingen dat in eenbepaald jaar ingeschreven is en dat in de normale tijd het MAVO doorloopt en in één keer slaagt voor het examen) van het MAVO erg laag is.
Uit het onderzoek blijkt dat 3 % van de in de periode 1968/69 - 1971/72 ingeschreven leerlingen na de brugklas de school verlaat. Hoewel een groot gedeelte van de leerlingen na het brugjaar faalt (zittenblijvers en drop-outs) zien we dat 12 % door of 'terug'stroomt naar het LBO. In totaal stroomt minder dan 1 % van alle ingeschrevenen na het brugjaar door naar het HAVO.
Ondanks het feit dat de leerlingen na een vrij rigoreuze selectie op de MAVO terecht komen (zie paragraaf IV.3.1) verloopt de aansluiting lagere

school - MAVO stroef. In het onderzoek van Stephens geven de MAVO-leerkrachten de volgende visies hierover:

- 65 % vindt dat teveel leerlingen op het MAVO komen die er niet thuis horen;
- 63 % vindt dat het peil van de leerlingen van de brugklassen met het jaar slechter wordt;
- 56 % is van mening dat het basisonderwijs de leerlingen onvoldoende op het voortgezet onderwijs voorbereidt;
- 78 % is van mening dat er 'iets' schort aan de taakverdeling tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.
  De vraag blijft wát schort eraan? Wat verwacht het voortgezet onderwijs van het basisonderwijs?;
- het taalprobleem wordt gesignaleerd als een van de belangrijkste oorzaken van het falen van veel MAVO-leerlingen: ruim 70 % is deze mening toegedaan. Daarnaast wordt gewezen op het onvermogen om zelfstandig te kunnen studeren en de onaangepastheid van de leerstof aan de leefwereld van de leerlingen (Skol & Komunidat, jul./aug. 1978, jr. 9, no. 6: 14/15).

Leerlingen die de MAVO IV afmaken staan voor de keus werk te zoeken of door te stromen naar de HAVO of MTS. Middelbare beroepsopleidingen bestaan nauwelijks op de Antillen. Geschat wordt dat ongeveer 52 % naar de HAVO doorstroomt (bij gebrek aan beter; N̄apa, 19 juni 1981).
De doorstroming naar de HAVO en MTS verloopt niet zonder obstakels. De aansluiting wordt vaak bemoeilijkt door verkeerde pakketkeuze, de leerstof per vak sluit vaak niet aan en er wordt een grotere zelfstandigheid geëist dan op de MAVO (N̄apa, 19 juni 1981).
Volgens analyses gemaakt op het Colegio Arubano van de raportresultaten van ex-MAVO-leerlingen (1973 - 1975 rapporten) blijkt dat de gemiddelde achteruitgang 1,5 punt per vak is ten opzichte van het MAVO-cijfer. Een MAVO-leerling die met zessen en zevens slaagt en doorstroomt naar HAVO 4 heeft een zeer geringe kans om over te gaan naar HAVO 5.
Als een vergelijking gemaakt wordt tussen de resultaten van de eigen kweek-leerlingen (leerlingen die van HAVO 3 naar HAVO 4 overgaan en die na twee jaar het eindexamen in één keer met goed gevolg afleggen) en de leerlingen die van de MAVO IV komen, dan blijken de resultaten voor het eerstgenoemde relatief veel gunstiger:
35 % van de MAVO IV-leerlingen die de HAVO 5 na twee jaar bereikt slaagde

in één keer in 1976 voor het eindexamen en in 1977 was dit ook 35 %. Voor de eigen kweek-leerlingen waren de percentages respectievelijk 52 % en 50 %.
De doorstroming van MAVO IV-leerlingen nàar het Colegio Arubano is moeilijker geworden doordat sinds het schooljaar 1976/77 een strengere selectie plaatsvindt. De MAVO eindcijfers worden omgerekend volgens HAVO-normen. Leerlingen die dan nog een voldoende lijst hebben stromen door naar HAVO 4; zwakke MAVO-leerlingen komen terecht in een driejarige stroom, het zogenoemde Experimenteel HAVO, waar het tempo lager ligt.
Tussen 1971 en 1974 stroomden 93 MAVO-leerlingen door naar de MTS, waarvan 17 het einddiploma MAVO III en 76 het diploma MAVO IV. Het aantal geslaagden bedroeg:
31 leerlingen (40, 8 %) met het diploma MAVO IV;
6 leerlingen (6,6 %) met het diploma MAVO III (Skol & Komunidat, sept. 1978, jr. 9, no. 6: 7).

IV.1.3.3.2 De HAVO/VWO

Eerder is al gewezen op het feit dat naar verhouding weinig leerlingen zich melden voor de brugklas HAVO/VWO en dat zij die zich melden voornamelijk afkomstig zijn uit niet-arbeiders gezinnen.
Hoewel ik niet beschik over nauwkeurige gegevens over doorstroming en selectie op de HAVO/VWO, zijn er verschillende aanwijzingen dat de resultaten van het middelbaar onderwijs steeds slechter worden:
- van de brugklasleerlingen gaat het overgrote gedeelte naar de HAVO-2: in de periode 1970 - 1976 is het percentage tweede klassers in de HAVO-2 opgelopen van 28 % in 1970 tot 62 % in 1976 (Departement van Onderwijs, afdeling Aruba). De leerlingen die naar de VWO gaan blijken naar verhouding voor een groter deel te bestaan uit Nederlandstalige kinderen (Skol & Komunidat, mei 1977, jr. 8, no. 5: 4);
- een toename van het aantal leerlingen van de experimentele HAVO: 60 in 1976, 66 in 1977 en 85 in 1978;
- per jaar blijft gemiddeld 10 à 15 % van de HAVO/VWO leerlingen zitten;
- de steedst slechter wordende examenresultaten in de periode 1974 - 1977;
- geschat wordt dat van de leerlingen die op de Antillen naar de HAVO/VWO gaan, 52 % het diploma halen, waarbij 24 % het einddiploma haalt zonder ooit te blijven zitten. Dit betekent dus dat 3/4 van de HAVO/VWO leerlingen vertraging oploopt tijdens hun middelbareschool-periode;

- de top van het onderwijs (VWO - HBO/WO) wordt slechts bereikt door 7 % van het aantal leerlingen dat in een bepaald jaar aan het onderwijs begint (Piscus, Jessurun, 1974: 12).

En juist voor deze 7 % van de leerlingen die de weg KO-BO-HAVO/VWO-HBO/WO volgt worden de meeste faciliteiten (in termen van leerkrachten, leermiddelen en andere) gecreëerd, terwijl aan de overige 93 % relatief minder aandacht wordt geschonken (UNESCO, 1976; Beleidsnotacommissie, 1979).

IV.2 Relatie onderwijs - arbeidsmarkt: een gemiste kans?

De allocatiefunctie van het onderwijs is afhankelijk van:

a) de beroepsmogelijkheden die een bepaald scholingsniveau biedt, waarbij van belang is of de genoten opleiding wel of niet aansluit bij de bestaande behoeften op de arbeidsmarkt;
b) de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Houdt de vraag naar geschoolde krachten gelijke tred met de toename van geschoolden op de arbeidsmarkt, óf blijft de opname capaciteit stabiel óf neemt het zelfs af door de economische ontwikkelingen?

Als we deze twee punten voor Aruba analyseren dan blijkt dat de aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt stroef verloopt:

= De totale werk-loosheid werd per 1-7-1980 geschat op ± 9,5 % (een daling van 8 % vergeleken met 1972). De jeugdwerkloosheid, het percentage werklozen in de categorie van de 15 - 24 jarige beroepsbevolking, bedraagt ruim 18 % (Centraal Bureau voor de Statistiek, september 1980, Bijlage: 1).

= De populatie werklozen bestond in 1972 voor 57 % uit personen die alleen lager onderwijs genoten hebben; voor 22 % uit personen met een lager beroepsopleiding en voor 15 % uit personen met een MAVO-diploma (UNESCO, 1976: A/14);

= De aansluiting van het lager beroepsonderwijs met de arbeidsmarkt is slecht. Van verschillende kanten (Skol & Komunidat, jun./jul. 1976; UNESCO, 1976; van Breet, 1979) wordt erop gewezen dat oudleerlingen van de LTS die wél ingeschakeld zijn in het arbeidsproces, in het algemeen niet in hun eigen specialisatierichting werkzaam zijn, onder andere in hotels;

= Hoewel het percentage van de arbeidsaktieve bevolking dat werkzaam is in de secundaire sector (de industrie) van 1961 tot 1972 teruggelopen is van 42 % naar 29 % heeft het lager technisch onderwijs zich

gehandhaafd als één van de omvangrijkste schooltypen van het voortgezet onderwijs; nog steeds zit meer dan 1/5 deel van de leerlingen van het voortgezet onderwijs op de LTS;

We kunnen stellen dat de ontwikkelingen in het lager technisch onderwijs geen gelijke tred houden met de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt: er vindt een uitbreiding plaats van de tertiaire sector waarbinnen minder opnamecapaciteit is voor technisch geschoolden;

= Uit de enquête van Stephens (Skol & Komunidat, jul./aug. 1978, jr. 9, no. 6: 13) blijkt dat over het functioneren van de MAVO onder de leerkrachten tegenstrijdige visies bestaan omtrent de functie ervan en de wens om hierin veranderingen aan te brengen. Hoewel 72 % als voornaamste taak van de MAVO ziet het voorbereiden van de leerlingen op verdere studie, bestaat toch de behoefte bij 67 % van de leerkrachten aan meer beroepsgerichte vakken daar de MAVO in haar huidige vorm te hoge verwachtingen bij de leerlingen wekt ten aanzien van verdere studie- en beroepsmogelijkheden.

Welke beroepsgerichte vakken dat dan moeten zijn is alsnog onduidelijk, waardoor nader onderzoek hiernaar wenselijk is;

= Over het ETAO bestaat onduidelijkheid ten aanzien van de doelstellingen ervan. Uit een enquête gehouden in mei 1977 bleek dat 25 van de 35 leerkrachten (71 %) het ETAO zien als een vorm van algemeen vormend onderwijs, terwijl de betrokken onderwijsinspecteur het ETAO ziet als een vorm van lager beroepsonderwijs.

Algemeen bestaat de indruk dat leerlingen die het ETAO doorlopen minder moeite hebben met het vinden van een baan. Ze voldoen aan de behoefte aan opgeleid personeel voor lagere functies in de dienstensector.

Een cruciale vraag in de discussie over de toekomst van het ETAO is: wát voor invloed moet aan het bedrijfsleven toegekend worden in de vaststelling van het onderwijsprogramma?

Hierover bestaat in de onderwijswereld op Aruba geen eenduidigheid;

= Er bestaat nog altijd gebrek aan locale, middelbaar en hooggeschoolde arbeidskrachten.

In 1972 kon 39 % van de werkzame beroepsbevolking als geschoold worden gekenmerkt (met een diploma na de lagere school), waarvan 2/3 laaggeschoold; 57 % was werkzaam zonder diploma van enig type van voortgezet onderwijs.

Het locale aanbod van werkzoekenden tussen 1972 en 1978 bestond practisch geheel uit niet- en laaggeschoolden, waardoor de nieuw gecreëerde arbeids-

plaatsen (voornamelijk in de horeca, handel en overheid) in de zeventiger jaren door niet-Antillianen bezet moesten worden.
Dat vele topposities door niet-Antillianen bekleed worden weerspiegelt zich in het feit dat in 1972 40 % van de leidinggevenden uit niet-Antillianen bestond, tegenover een aandeel van niet-Antillianen in de beroepsbevolking van 21,5 % (WIO, 1978; WIO, 1979).
Op de Benedenwindse eilanden wordt geschat dat slechts 2 % van de bevolking van 14 jaar en ouder een academische of hogere beroepsopleiding heeft (Cova, 1978). Gezien het sterk selectief karakter van het bestaande onderwijssysteem geen verwonderlijke zaak.
Het gerbek aan lokaal kader wordt ook geweten aan:

- het beurzenbeleid van de overheid dat onvoldoende gericht is op de man-power behoeften. Beurzen worden niet verleend op basis van behoeften maar op basis van 'begaafdheid' en politieke patronage.
  De planning van de man-power met behulp van een beurzenbeleid wordt echter ook bemoeilijkt doordat er nog steeds geen regeling is tussen de Nederlandse en Antilliaanse overheid voor het toekennen van Rijks-beurzen aan studenten afkomstig uit de Antillen;
- het personeelsbeleid, vooral van de overheid, dat door haar onvoldoende waardering van de eigen deskundigen het weinige locale kader dat er is zodanig frustreert, dat zij na enkele jaren vertrekken;
- de motivatie van de Antilliaanse studenten in het buitenland, die om diverse redenen de voorkeur geven om in het land van studie (vooral Nederland) te blijven (van Breet, 1979).

Een voorwaarde om te komen tot een geïntegreerde man-power- en onderwijs-planning is een grote mate van beheersing van het economisch ontwikkelings-proces. De Antilliaanse economie wordt echter gekenmerkt door een grote mate van afhankelijkheid van het buitenland, hetgeen inhoudt dat de economische processen onvoldoende door de overheid beheerst worden en daardoor onvoorspelbaar zijn. Deze onvoorspelbaarheid is mede debet aan de 'kortsluiting' tussen onderwijs en arbeidsmarkt (van Breet, 1978; van Dieten - Maduro, 1978).
Tot slot kan erop gewezen worden dat ook op de Antillen, ondanks de groei van het onderwijs, de ongelijkheid, gemeten naar het inkomen, niet afgenomen is:
In 1917 werd de onderste 20 % van het inkomen verdient door 75 % van de bevolking,
de top 54 % van het inkomen door 12 % van de bevolking;

In 1955 werd de onderste 22 % van het inkomen verdient door 54 % van de bevolking,

de top 58 % van het inkomen door 30 % van de bevolking;

In 1974 werd de onderste 22 % van het inkomen verdient door 45 % van de bevolking,

de top 57 % van het inkomen door 27 % van de bevolking.

Hieruit kan afgeleid worden dat in de jaren vijftijg een verspreiding van de topgroep heeft plaatsgevonden en dat er een gemiddelde verbetering van het inkomen heeft plaatsgevonden. Dit was dankzij de bloei van de olie-industrie na de tweede wereldoorlog. Maar na 1955 is de topgroep nagenoeg hetzelfde gebleven of zelfs kleiner geworden en er is weer een concentratie van inkomen opgetreden (Soest, In: Skol & Komunidat, mei 1976, jr. 7, no. 5: 7).

Resumerend:

Clark (1966) heeft gewezen op de 'backward' en 'forward' links tussen onderwijs en sociale stratificatie. De afkomst van een leerling is enerzijds van invloed op de scholing die hij ontvangt (backward link) en anderzijds is het genoten onderwijs van invloed op het verkrijgen van een bepaalde baan en een hieraan gekoppeld inkomen.

Voor Aruba is uit dit hoofdstuk gebleken dat (Papiamento-talige) kinderen uit lagere (arbeiders) milieu's op de lagere school een grote(re) kans hebben om vertraging op te lopen dan kinderen uit andere milieu's.

Proportioneel stromen meer leerlingen door naar het lager beroepsonderwijs en lagere vormen van het AVVO, met name de MAVO. Slechts 9 % stroomt na de zesde klas door naar de middelbare school.

De leerlingen die doorstromen naar de middelbare school behoren overwegend tot de midden en hogere milieu's. Kinderen uit lagere milieu's stromen voornamelijk door naar het lager beroepsonderwijs.

De invloed van het onderwijs op het verkrijgen van een baan blijkt uit de relatie werkloosheid en genoten scholing. Laaggeschoolden hebben relatief een grotere kans op werkloosheid: in 1972 had 57 % van de werklozen alleen lager onderwijs genoten.

We zien echter ook dat de rol van het onderwijs in het toewijzen van een positie in de maatschappij bemoeilijkt wordt door de economische ontwikkelingen op Aruba.

Er is een verschuiving opgetreden in de richting van de tertiaire sector,

terwijl de ontwikkelingen binnen het onderwijs onvoldoende hierop aansluiten. Nog altijd zit het merendeel van de leerlingen van het voortgezet onderwijs in het lager beroepsonderwijs.
Het gevolg is duidelijk merkbaar als we in rekening brengen dat 20 % van de werklozen een lagere beroepsopleiding genoten heeft.
Leerlingen afkomstig uit de MAVO zijn moeilijk inzetbaar in het arbeidsproces daar hun scholing onvoldoende aansluit aan de eisen die op de arbeidsmarkt gesteld worden.
De top van het onderwijs (HAVO/VWO/WO) is slechts voor een geringe locale groep weggelegd en is onvoldoende om aan de vraag naar middelbaar en hooggeschoolde arbeidskrachten te voldoen. Met als gevolg dat buitenlandse krachten aangetrokken worden voor het bekleden van topposities.
Ondanks de groei van het onderwijs is de sociale ongelijkheid, gemeten naar inkomen, na 1955 ongewijzigd gebleven. Nog altijd verdient een klein gedeelte van de bevolking (1/3) een relatief groot deel van het inkomen (2/3).
Concluderend kunnen we stellen dat op Aruba het onderwijs niet in staat is gebleken om de sociale ongelijkheid te doorbreken:
Sociale ongelijkheid leidt, via de per sociaal milieu verschillende verdeelde begaafdheden (onder andere taal: Papiamento tegenover Nederlands) tot een naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het onderwijs. Deze ongelijke deelname leidt via de selectieve werking van het onderwijs (in termen van doubleren en doorstroming) tot een ongelijke toegang tot het arbeidsproces (laaggeschoolden hebben grotere kans op werkloosheid), die op haar beurt sociale ongelijkheid bevestigt.
Binnen dit kader is het zinvol om de vraag te stellen, hoe het onderwijs zodanig ingericht kan worden dat het in ieder geval niet bijdraagt tot een verdere verscherping van de sociale ongelijkheid. Een vraag die in het volgend hoofdstuk aan de orde komt.

Hoofdstuk V: Slotbeschouwing: Moeilijkheden en mogelijkheden tot vermindering van onderwijsongelijkheid

Gezien de in de voorgaande hoofstukken geschetste situatie zou het onderwijs op Aruba gekwalificeerd kunnen worden als verkerende in een crises. Er bestaat een grote discrepantie tussen het onderwijs en de samenleving waarbinnen het functioneert. Sinds de 19-de eeuw is het onderwijs nagenoeg geheel op 'moederlandse' (Nederlandse) wijze ingericht. Vanaf het kleuteronderwijs tot en met het teriair onderwijs is het onderwijs inhoudelijk en structureel gebaseerd op een Nederlandse onderwijsfilosofie.

De problemen ten gevolge hiervan zijn:

- Een elitaire onderwijsstructuur die op ingebouwde selectie berust;
- De overdracht van een Nederlands middenklasse cultuurpatroon (via de vreemde voertaal, de inhoud van het onderwijs en de leerkrachten), hetgeen leidt tot:
  a) culturele ambivalentie of minderwaardigheidsgevoelens ten aanzien van de eigen cultuur;
  b) versterking van het selectief karakter van het bestaande onderwijs, in het bijzonder voor de Papiamento-talige kinderen uit arbeidersgezinnen die het minst in aanraking komen met het Nederlandse cultuur patroon.
  Dit uit zich in het hoge percentage zittenblijvers en de geringe doorstromingskansen naar het algemeen vormend onderwijs;
- De hoge kosten om het bestaande systeem draaiende te houden.
  Factoren die hiertoe bijdragen zijn:
  a) de jaarlijkse groepen zittenblijvers die de onderwijskosten met 20 % verhogen;
  b) de hoge salariskosten van de leerkrachten, voornamelijk van het algemeen voortgezet onderwijs;
  c) de relatief hogere kosten per student voor de HAVO/VWO;
  d) het relatief dure studiemateriaal: twee keer zoveel als in Nederland;
- Een ingewikkelde besluitvormingsstructuur van het onderwijs:
  a) het bestaan van schoolbesturen voor het bijzonder onderwijs (80 % van alle scholen), dat haar oorsprong vindt in de 'schoolstrijd' in Nederland aan het eind van de 19-de eeuw;
  b) verdeling van de bevoegdheden met betrekking tot het onderwijs tussen de Centrale Overheid en de Eilandelijke Regeringen. Een

verdeling die terug te voeren is naar het decentralisatie- en autonomie-streven van respectievelijk Aruba en Curaçao na W.O. II.

Hoewel sinds de zestiger jaren steeds meer kritische geluiden geuit worden over het onderwijs betwijfel ik of er op Aruba/Antillen een algemeen 'crisesbewustzijn' bestaat:

- De overheid heeft volgens Prins (In: Pedagogisch Forum, 1971: 350) de belanghebbenden bij het onderwijs niet gezamelijk betrokken bij het functioneren ervan. Dit heeft tot gevolg gehad dat overheid, het onderwijsveld en de deskundigen, elk op eigen terrein een geïsoleerd leven zijn gaan leiden.
  Uit de regeringsprogramma's van de laatste drie Centrale Regeringen (1972, 1977, 1979) blijkt dat er gepleit wordt voor veranderingen in het onderwijs. In de praktijk is het gebleven bij een dergelijke verklaring, waarbij minimale veranderingen ingevoerd zijn, die eerder een aanpassing zijn van het bestaande systeem dan een poging tot het doorvoeren van wezenlijke veranderingen;
- De laatste jaren (voornamelijk na 1974) zien we dat van de zijde van de besturen van de onderwijsvakbonden steeds meer gepleit wordt voor fundamentele onderwijshervormingen. Dit heeft geleid tot een discussie-stuk getiteld 'Onafhankelijkheid Nederlandse Antillen', waarin het toekomstig onderwijs onder de loep genomen wordt.
  In hoeverre de 'stem' van de besturen van de onderwijsvakbonden een weerspiegeling is van de heersende opvattingen onder de leerkrachten blijft voor mij een vraag. Zeker als we rekening houden met het gebrek aan motivatie onder deze groep waarop bijvoorbeeld door de onderwijsvakbond op Aruba zelf gewezen wordt;
- Het bedrijfsleven uit kritiek op het niveau van de schoolverlaters maar pleit niet voor een hervorming van het onderwijsbestel, maar voor een optimalisering van de 'output';
- Over de visie van ouders op het functioneren van het onderwijs is weinig bekend. Wel is duidelijk dat op Aruba weinig contact bestaat tussen ouders en school (Emerencia, 1978) en dat vele ouders niet doordrongen zijn van de gevolgen van een vreemde voertaal in het onderwijs (de Bekker, 1974).

Een eerste voorwaarde om innovatie in het onderwijs door te voeren is dat allen die bij het onderwijs betrokken zijn (overheid, deskundigen, leerkrachten, ouders én leerlingen) zich realiseren dat het onmogelijk is om de functionering van het onderwijssysteem voort te laten duren zoals tot nu toe. Met andere woorden het 'crisesbewustzijn' moet versterkt worden zodanig dat hervorming een noodzaak wordt.
Daarnaast moet er een principiële keuze gemaakt worden voor de toekomst van het Antilliaanse onderwijs: blijft deze gekoppeld aan het Nederlandse onderwijssysteem of probeert men een 'eigen' systeem te ontwikkelen?
In dit verband kan gewezen worden op het bestaan van drie visies op het huidige onderwijssysteem op de Antillen:

- De koloniale visie: Hier probeert men zoveel mogelijk vast te houden aan zowel de Nederlandse doelstellingen als aan de uitwerking daarvan in een bepaald systeem. Alles wat dit belemmert moet bestreden worden: Het systeem is goed, de leerkrachten zijn slecht en de arbeiderskinderen zijn dom;
- De neo-koloniale visie: De Nederlandse doelstellingen worden niet verlaten, maar men is wel bereid bepaalde concessies te doen om deze doelstellingen te verwezenlijken. Bijvoorbeeld het invoeren van Papiamento om het Nederlands beter te leren;
- De progressieve visie: Men bekijkt het huidige onderwijssysteem als zijnde in dienst van een kleine minderheid en er zal gestreden moeten worden voor een fundamentele aanpak, waarbij de belangen van het volk en in het bijzonder de arbeidersklasse primair gesteld worden (Cova, 1978).

Op de Antillen is tot heden geen eigen onderwijsplan of beleid uitgewerkt. Het enige beleid dat gevoerd is, is het handhaven van de bestaande situatie of het volgen van de ontwikkelingen in Nederland.
Het ontbreken van een onderwijsbeleid hangt samen met het ontbreken van een algemeen beleid voor de ontwikkeling van de Antilliaanse samenleving. Hierdoor mist(e) het onderwijs de algemene doelen en criteria die nodig zijn om haar functie in de Antilliaanse samenleving te bepalen. Het gevolg is dat het onderwijs een min of meer geïsoleerd leven leidt, dat onvoldoende gevoed wordt vanuit algemene denkkaders (Prins, In: Pedagogisch Forum, 1971: 350/351).
Met de komende onafhankelijkheid van de Antillen worden de Centrale Overheid en de Eilandelijke Overheden genoodzaakt om een richting uit

te stippelen voor hun toekomstig ontwikkelingsbeleid. Bij de voorbereiding op onafhankelijkheid is de vraag naar de functie van het onderwijs onvermijdelijk.
Hoewel de discussie over de onafhankelijkheid van de Antillen de controverse tussen Aruba en Curaçao weer heeft aangewakkerd, blijkt van diverse zijden gepleit te worden voor een samenwerking op het gebied van onderwijs, ook na de onafhankelijkheid, om zodoende de beperkingen van de kleinschaligheid van de diverse eilanden op te vangen (Raadscommissie onafhankelijkheid van Aruba, 1980; Rapport van de Koninkrijkswerkgroep, 1980; Regeringsverklaring 1979; Discussiestuk onderwijsvakbonden, 1977).
Deze samenwerking is echter afhankelijk van de politieke wil en mogelijkheid om bestuurlijke hervormingen, zowel op landelijk als op eilandelijk niveau, door te voeren. Dit houdt in dat de huidige complexe besluitvormingsstructuur (de verdeling van beheersbevoegdheden over vier organen) gewijzigd moet worden, waarbij tevens ruimte geschapen wordt voor de participatie van het onderwijsveld in het beheer van het onderwijs.
Een eerste concrete wijziging is de opheffing van het onderscheid tussen openbare - en bijzondere scholen, waardoor de macht van de schoolbesturen verminderd wordt.
Binnen het kader van mijn scriptie is het niet mogelijk om dieper in te gaan op een beheers- en verzorgingsstructuur voor het toekomstig onderwijs op de Antillen. Het verdient aanbeveling om bestaande analyses op dit gebied te bestuderen, bijvoorbeeld van Herdé (1980).
Welke de richting van het toekomstig onderwijs ook moge zijn, er zullen zowel 'minimale' - dagelijkse - als fundametele - structurele veranderingen binnen het huidige Antilliaans onderwijssysteem doorgevoerd moeten worden.
De minimale veranderingen moeten passen binnen en voorbereiden op structurele veranderingen. De structurele veranderingen zouden in de richting moeten gaan van:
- Het verlaten van een elitair concept van het onderwijs naar een meer democratisch type;
- Een verschuiving van een overwegend intellectueel naar een meer uitgebreid type van onderwijs, waarin zowel creatieve, technische, sociale en organisatorische - als ook intellectuele bekwaamheden worden ontwikkeld;
- Een verschuiving van een individualistische naar coöperative (groeps- en projectmatige) benadering van het onderwijs.

Dit zijn de drie trends die volgens Ponsioen (In: de Bekker, 1974: 24) in de huidige onderwijsplanning aan te geven zijn.
De bovengenoemde structurele veranderingen binnen het onderwijs moeten echter gevoed en gesteund worden vanuit een algemeen ontwikkelingsbeleid dat tot doel heeft om de afhankelijkheid van de Antillen (politiek, economisch en cultureel) ten opzichte van het buitenland zoveel mogelijk te doorbreken.
Bij het bevorderen van een meer democratisch concept van onderwijs moet men zich op de Antillen primair richten op de groep van vier tot vijftienjarigen, omdat dit de grootste leeftijdsgroep is die onderwijs volgt.
Als een criterium voor democratisering van het onderwijs zou kunnen dienen het vergroten van de gelijkheid van onderwijskansen voor alle leerlingen, waardoor het verschil in schoolsucces en doorstroming per sociale klasse kleiner wordt.
Echter, zowel uit de theoretische inleiding als uit de analyse van de huidige onderwijssituatie op Aruba is naar voren gekomen dat er per sociaal milieu verschil bestaaat in onderwijskansen. Het onderwijs is niet in staat gebleken om de maatschappelijke ongelijkheid te doorbreken, zij reproduceert slechts deze ongelijkheid.
Mijn uitgangspunt voor het doen van voorstellen ten behoeve van veranderingen in het onderwijs is het volgende:
Indien men zich richt in de planning van het toekomstig onderwijs op de democratisering ervan, dan moeten de oorzaken die de ongelijkheid van kansen in het bestaande onderwijs teweeg brengen en verscherpen bestreden worden. Dit houdt in dat zowel binnen het onderwijs als in de samenleving acties kunnen en moeten worden ondernomen om de gelijkheid van kansen te bevorderen.

Nu wordt in het kort ingegaan op deze acties binnen het onderwijs om de democratisering ervan te vergroten.
Richten we ons op de groep van 4 - 15 jarigen dan betekent dit dat de veranderingen zich af moeten spelen op het niveau van het huidig voorbereidend -, lager - en voortgezet onderwijs, waarbij getracht moet worden om de aansluiting tussen 'thuiscultuur' en 'schoolcultuur' zo soepel mogelijk te laten verlopen en waarbij culturele vervreemding tegengegaan moet worden:

1) Er moeten wettelijke richtlijnen komen voor de oprichting van de zogenoemde 'speelscholen' en voor het kleuteronderwijs;

2) Het kleuteronderwijs dient toegankelijk te zijn voor alle kinderen, wat inhoudt dat niet langer schoolgeld betaald dient te worden;
3) Er moet gestreefd worden naar de integratie van het kleuter- en lager onderwijs;
4) De invoering van het Papiamento binnen het primair onderwijs is noodzakelijk aangezien de vreemde voertaal een belemmering vormt voor de ontwikkeling van het kind.
Alvorens hiertoe over te gaan moet studie verricht worden naar Papiamento-talige kinderliteratuur en kinderliteratuur uit het Caraïbisch gebied en uit Latijns-Amerika. Tevens moet onderzocht worden wat de moedertaal van de leerkrachten is;
5) Gepoogd moet worden om de gezamelijke leerervaringen van de leerlingen te verlengen tot vijftien jaar om zodoende het probleem van vroegtijdige selectie op te vangen. Idealiter zou het tot dan genoten onderwijs de leerlingen in staat moeten stellen om meer onderwijs te volgen of om in het arbeidsproces te gaan.
Daar er op de Antillen nog steeds geen leerplicht bestaat moet nagegaan worden of de invoering ervan nodig is;
6) Er moet gezocht worden naar andere vormen van onderwijs dan de meest gehanteerde klassikale vorm, bijvoorbeeld groepsleren en projectonderwijs. Ook op deze taak moeten de leerkrachten degelijk voorbereid worden;
7) Binnen het onderwijs zou zoveel mogelijk gebruik gemaakt moeten worden van leermiddelen die de lokale en regionale cultuur en historie belichten. Hiertoe dienen contacten met de regio gelegd worden op het gebied van onderwijs en cultuur;
8) Het contact tussen school en thuis moet bevorderd worden.
De mogelijkheden voor participatie van ouders in het onderwijs moet vergroot worden zodanig dat ze meer betrokken zijn bij de schoolwereld van hun kind.
Een essentieel aspect hierbij is dat gegevens nodig zijn over de opvoedingspraktijken van ouders waaruit blijkt in hoeverre er sprake is van 'onderwijsondersteunende' opvoeding;
9) De integratie van leerlingen naar sociaal-economische herkomst moet gestimuleerd worden (eventueel door een districtenstelsel).
Er moeten wettelijke richtlijnen komen voor het aannamebeleid van de scholen.
Binnen deze context is verder onderzoek nodig naar houding, kennis

en ideevorming van de ouders in verband met selectie van scholen voor hun kind.

De hier gepropageerde veranderingen (die niet uniek en origineel zijn) dienen echter gesteund te worden door beleid op andere gebieden, door acties binnen de samenleving:

- Een cultureel beleid dat gericht is op herwaardering van de eigen culturele vormingen. Een kritisch beleid ten aanzien van het vertonen van buitenlandse programma's op de televisie. Propageren van een correct gebruik van het Papiamento;
- Een sociaal beleid gericht op de benadeelde groepen in de samenleving: ontwikkeling van maatschappelijk- en opbouwwerk om de opvoedingssituatie van de kinderen uit de 'lagere' milieu's te verbeteren;
- Een politiek beleid gericht op het doorvoeren van veranderingen binnen het onderwijs en op het ondersteunen van deze veranderingen. Er moet op gewezen worden dat het de overheid is die beslist of de voorgestelde wijzigingen (door wie dan ook gedaan) uitgevoerd worden.

  Voor de Antillen betekent dit dat het de Centrale Overheid is die bepaalt of er een innovatief onderwijsbeleid gevoerd wordt, omdat zij de bevoegdheid en de middelen hiertoe heeft.

Tot slot wil ik benadrukken dat hoé langer het duurt voordat veranderingen of voorbereidingen hiertoe binnen het huidige onderwijssysteem doorgevoerd worden, hoé erger de gevolgen ervan zijn. Vandaar de urgentie om zo spoedig mogelijk tot daden over te gaan, hoe gering ook:

"Pa trimpan ku nos kuminsa por ta lat" ....

"Hoe vroeg we ook beginnen het kan altijd te laat zijn" ......

Geraadpleegde literatuur

Achterhuis, H.; Filosofen van de Derde Wereld, Franz Fanon, Che Guevarra, Paulo Freire, Ivan Illich, Mao Tsje-Tung, Bilthoven, 1975.

Advies aan Raadscommissie onafhankelijkheid Aruba van de Onderwijscommissie van het Eilandgebied Aruba, Aruba, 1980.

Amigoe di Aruba; 12 aña Papiamentu, 16 april 1981;

Stuurgroep Resocialisatieplan: Leefwijze jongeren is licht te beïnvloeden, 30 juli 1981;

Leerstoel Papiamentu op UNA is in aantocht, 8 augustus 1981.

Balentin, J.H.; The role and development of English reading ability in primary schools in Leeward Islands, Scriptie Lerarenopleiding, Utrecht, 1979.

Bekker, W.A.J.M. de; Barrières en stroomversnellingen in een Antilliaanse situatie, Doctoraal scriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1974.

Beleidsnotacommissie; Een ongetiteld stuk bevattende een negental onderwerpen die dienden voor de discussie over het onderwijs met het onderwijsveld, Aruba, 1979.

Beurs en Nieuwsberichten; Oppositie wil wijzigingen in onderwijs op Aruba, 17 juni 1981.

Birley and Dufton; Equalities and inequalities of educational opportunity, Londen, 1971.

Breet, R. van; Doorstromingsproblematiek en democratisering in het Antilliaans onderwijs, In: Kristòf, p 292 - 303, December 1975.

Naar een nieuw toekomstbeeld voor ons Antilliaans onderwijs, Aruba, 1978.

Lezing Onderwijs en Maatschappij, Gehouden op 1 juni 1979 tijdens Onderwijsdag georganiseerd door het SIMAR, Gedeeltes van deze lezing zijn opgenomen in: Skol & Komunidat, jul./aug. 1979, jr. 10, no. 6, dec. 1979, jr 10, no. 10, Aruba, 1979.

Carnoy, M.; Education as cultural imperialism, New York, 1974.

Centraal Bureau voor de Statistiek, Afdeling Census; Een analyse van de arbeidsmarkt per 1 juli 1980, Het tijdstip van de proefcensus, Curaçao, september 1980.

Centraal Plan Bureau, Marcha pa Progreso, Verkenning van de economische mogelijkheden van de Nederlandse Antillen, Den Haag, Februari, 1979.

Clark, B.; Sociology of education,
In: Faris,
Handbook of modern sociology,
Hoofdstuk 19: 734 - 769,
1966.

Collins, R.; Functional and Conflict Theories of Educational Stratification,
In: Education: Structure and Society,
Cosin, B.R. (ed),
Londen, 1972.

Coombs, P.H.; The World Educational Crises,
A systemanalysis,
Londen - Toronto, 1968.

What is educational planning,
Fundamentals of educational planning,
UNESCO, 1970.

Cova, E.A.; De functie van het VWO/HAVO-onderwijs in de Nederlandse Antillen in het kader van de maatschappelijke structuur, de behoeften en de economische ontwikkeling,
Voordracht gehouden op het onderwijs-symposium VWO/HAVO-docenten,
Curaçao, 21 - 22 april, 1978.

Debrot, N.; Het polylinguale karakter van de Antilliaanse samenleving,
In: Pedagogisch Didactisch Bulletin,
Orgaan van de Nederlands Antilliaanse Academie, no. 1, juli 1967,
Departement van Onderwijs,
Curaçao.

Departement van Onderwijs; Verslag over het jaar 1979 van het onderwijs op Aruba, Departement van Onderwijs, Aruba.

Dieten, M. van & Maduro, L.; De Nederlandse Antillen, een analyse van hun afhankelijkheid, Werkdocument van het Instituut voor Ontwikkelingsvraagstukken, no. 17 Katholieke Hogeschool, Tilburg, Januari, 1978.

Droogleever Fortuijn, E.; CESO-cursus: Onderwijs aan de Basis in ontwikkelingslanden, Utrecht, september - december, 1979, Syllabus: Inleiding - De maatschappelijke functies van het onderwijs, 25 september 1979,
: Onderwijs aan de basis, begrippen en kernproblemen, 23 oktober 1979.

Dumont, J.J.; Rapport en Advies betreffende het Speciaal Onderwijs aan kinderen met leermoeilijkheden, Instituut voor Orthopedagogiek, Universiteit van Nijmegen, Mei - Juni, 1978.

Emerencia, L.A.; Verslag van een opinie-onderzoek bij ouders op Aruba met betrekking tot het zittenblijversprobleem, Stage verslag, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1978.

Ensenansa Antiyano: di nos e ta?!! Over de vervreemding in het Antilliaans onderwijs, Doctoraal skriptie, K.U. Nijmegen, 1979.

Enfasis; Kon ta mira enseñansa den pasado, awor y den futuro. Ons onderwijs: een spiegel voorgehouden, Enfasis, December, 1978, no. 11, Departement van Onderwijs, Curaçao, 1978.

Erp, M. van & Soutendijk, S.; Sociaal milieu en lesgebeuren, een literatuuronderzoek, Amsterdam, 1973.

Fanon, F.; De verworpenen der aarde, Utrecht - Antwerpen, 1971.

Freire, P.; The Pedagogy of the Oppressed, Harmondsworth, Middelsex, 1972.

Geografiek-Katern; Dependencianummer, Augustus, Oktober, December, 1974, Jr. 6, no. 1, 2, 3. Nijmegen, 1974.

Giskus, S. & Vijber, H.; Het onderwijsbeleid in de maalstroom van de decentralisatie, Nijmegen, 1979.

Hammen - Poldermans, R.; Paolo Freire - Oskar Negt, Methoden voor bewustwording, Bloemendaal 1975.

Hartog, J.; Aruba, zoals het was, zoals het werd, van de tijd der indianen tot heden, tweede druk, Aruba, 1961.

Herdé, R.G.; Een aanzet tot de ontwikkeling van een organisatiestructuur voor de innovatie van het onderwijs op de Nederlandse Antillen, Doctoraalscriptie, Leiden, oktober 1980.

Idenburg, P.H.; Theorie van het onderwijsbeleid, tweede druk, Gronningen, 1971.

Kaayk, J.; Search and Research for educational reform in Africa, An approach form educational sociology, I.C.A.- Publicatie, no. 40, Leiden, 1980.

Linden van der - Bollen, J.; Een sociologische analyse van onderwijsproblemen, Onderwijskansen voor kinderen van buitenlandse werknemers en hun doorstromingskansen naar voortgezet onderwijs en een geschoolde baan, Doctoraal scriptie, Leiden, 1981.

Mannheim, K.; Man and Society, In an Age of Reconstruction, Londen, 1951.

Meiners - Pieterse, C.M.M.; Overgaan of zittenblijven, Een sociologische verkenning van faktoren die invloed hebben op de hebben op de leerprestaties van het Arubaans volkskind in het basisonderwijs, UNA - CARAF - STICUSA-publicatie, no. 1, Den Haag, 1980.

Memmi, A.; The colonizer and the colonized, Boston, 1965.

Middelkamp - Eustatia, M.; Papiaments voertaal op de basisschool?, Serie van tien artikelen verschenen in Beurs en Nieuwsberichten, Mei - Juni 1981.

NOBO, SIMAR: Maestranan caś mester bai cas pa esnan cu caba di studia por hana trabow, Aruba, 8 juli 1981.

NOS - STICUSA; Massamedia in de Nederlandse Antillen,
Deel I, Aruba,
Hilversum, Februari 1980.

Massamedia in de Nederlandse Antillen,
Samenvatting,
Hilversum, maart 1980.

Ñapa; Werk schooldekaan zwaar ondergewaardeerd,
Amigoe, weekend-bijlage,
19 juni 1981.

Oosterhof, J.P.C.; Radio en Televisie,
Pionierswerk en gemiste kans,
In: Römer, R.A. (ed),
Cultureel mozaïek van de Nederlandse
Antillen, varianten en constanten:
280 - 292,
Zutphen, 1977.

Palm de, J. Ph.; Het Nederlands op de Curaçaose school,
Gronningen, 1969.

Philips, A.S.; The educational objectives against
selection are many,
Lezing gehouden voor leerkrachten op
Aruba, maart 1978,
Opgenomen in: Skol & Komunidat,
maart 1978, jr. 9, no. 3.

Piscus, C. &
Jessurun, R.; Onderzoek naar de resultaten van het
onderwijs in de Nederlandse Antillen,
In: Informatieblad nr. 8,
Departement van Onderwijs,
Sta. Rosa - Curaçao,
Oktober 1974.

Prins, F.W.; Het Antilliaanse onderwijs: Een toekomst-
visie,
In: Pedagogisch Forum, 1971,
no. 9: 347 - 353.

Latent taaltalent,
Over de stiefmoederlijke behandeling
van een moedertaal,
Zeist, 1974.

Prins - Winkel, A.C.; Kabes - Duru?
Assen, 1973.

Regeringsverklaring 1974 - 1977,
Curaçao, 1974.

Regeringsverklaring 1977 - 1981,
Curaçao, 1977.

Reimer, E., School is dead,
An essay on alternatives in education,
Harmondsworth, 1971.

Römer, R.A.; Cultureel mozaïek van de Nederlandse
Antillen, varianten en constanten,
Inleiding: 7 - 35,
Zutphen, 1977.

Skol & Komunidat; Blad van het onderwijsvakbond SIMAR,
Aruba:

Mei 1976, jr. 7, no. 5;
Jun./Jul., 1976, jr. 7, no. 6;
Sept. 1976, jr. 7, no. 7;

Jan. 1977, jr. 8, no. 1;
Maart 1977, jr. 8, no. 3;
Mei 1977, jr. 8, no. 5;
Dec. 1977, jr. 8, no. 10;

Jan. 1978, jr. 9, no. 1;
Maart 1978, jr. 9, no. 3;
Mei 1978, jr. 9, no. 5;
Jul./Aug. 1978, jr. 9, no. 6;
Sept. 1978, jr. 9, no. 7;

Jul./Aug. 1979, jr. 10, no. 6;

Mei, 1981, jr. 12, no. 5.

Sprockel, P.T.M.; De evolutie van het Onderwijs,
In: Römer, R.A. (ed),
Cultureel mozaïek van de Nederlandse Antillen, constanten en varianten: 293 - 324,
Zutphen, 1977.

Tuqan, M.J.; Drie benaderingswijzen van ontwikkeling en de gevolgen van twee daarvan voor onderwijs,
CESO (ed), verhandelingen no. 12,
Den Haag, juni 1978.

Tyler, W.; The sociology of educational inequality,
Londen, 1977.

UNESCO, Education: Issues and priorities for development,
UNESCO/Paris, 1976.

Vervoort, C.E.; Onderwijs en maatschappij,
Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs,
Nijmegen, 1975.

V.L.A.; V.L.B.; V.L.C.; Discussiestuk onderwijsvakbonden Nederlandse Antillen,
Onafhankelijkheid Nederlandse Antillen,
Aruba, maart 1977.

Vliegen, M.; Milieuverschillen in schoolkeuze en schoolsucces,
In: Kley van der, P. (ed),
Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid,
Den Haag, 1977.

Volkskrant; Nederland pakt taalproblemen Antillen aan,
3 juni 1980.

Bijlage 1: Onderwerpen genoemd in dit werkstuk die nader onderzoek behoeven

I Algemeen onderwijssociologische onderzoekspunten

- Wat is de relatie tussen onderwijs en economie?:
  a) wat voor soort onderwijs en hoeveel onderwijs is nodig in de verschillende fasen van economische groei?;
  b) welk soort onderwijs levert de meeste resultaten op voor de diverse sectoren van de economie?
- Wat is de inhoud van de 'anti-school cultuur'?; Hoe kan dit verschijnsel verklaard worden?

II Onderzoeksvoorstellen binnen het kader van de analyse van de van de onderwijssituatie op Aruba

A) Onderzoek in de samenleving naar:
- De verschillende typen huishoudgroepen op Aruba;
- De heersende waarden en normen in de opvoedingspraktijken van de diverse huishoudgroepen om zodoende na te gaan in hoeverre er sprake is van 'onderwijsondersteunende' opvoeding;
- De wijze waarop alle direct bij het onderwijs betrokkenen (overheid, dienstverlenende instanties en deskundigen en het onderwijsveld) en indirect bij het onderwijs betrokkenen (vakbonden, bedrijfsleven, ouders en andere) kunnen participeren in de besluitvorming ten aanzien van het onderwijs op de Antillen;
- De wenselijkheid en mogelijkheid om het bedrijfsleven invloed toe te kennen in de vaststelling van onderwijsprogramma's van het ETAO, het Technisch onderwijs, de MAVO en andere schooltypen;
- Kinderen die niet naar school gaan en in de 'schoolgaande leeftijd' vallen; wát voor kinderen zijn het, hoé zijn ze verspreid over het eiland en wélke maatregelen kunnen hiertegen genomen worden?;
- Speelschooltjes:
  - Hoeveel van dit soort scholen zijn er?;
  - Welke personen beheren deze schooltjes?;
  - Wat voor kinderen bezoeken deze schooltjes?;
- Papiamentotalige (kinder)literatuur en literatuur uit het Caraïbisch gebied en Latijns-Amerika en hun bruikbaarheid voor het onderwijs.

B) Onderzoek onder ouders naar:

- Houding, kennis en ideevorming over de selectie van scholen voor hun kinderen;
- Mogelijkheden voor participatie in het onderwijs.

C) Onderzoek onder leerkrachten naar:

- De perceptie van leerkrachten op leerlingen binnen het onderwijs;
- De mogelijkheid van leerkrachten om op de basisschool onderwijs in het Papiamento te geven; Hoeveel leerkrachten hebben deze taal zelf als moedertaal?
  Zijn ze bereid om in het Papiamento les te geven?
  Wat voor 'scholing' vereist de voorbereiding van deze leerkrachten?

D) Onderzoek naar het functioneren van de diverse schooltypen:

- Hoe verloopt de aansluiting kleuteronderwijs - basisonderwijs en basisonderwijs - voortgezet onderwijs?
- Naar de overlap tussen HHO en ETAO;
- Naar de behoefte aan meer beroepsgerichte vakken op de MAVO: welke vakken?
- Naar de aansluiting LTS - arbeidsmarkt.